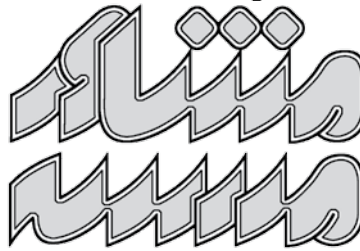




رشد آموزش



فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره هشتم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۱

۳۰

۲	یادداشت سردبیر
۴	مقاله / هوش هیجانی و سلامت روان / فضایل شاهماری سوها، مدینه آدیگوزلی
۹	مقاله / شادی، کودک گم شده زندگی / فاطمه السادات شاهزیدی
۱۲	مقاله / تاب آوری در دانش آموزان و نقش مشاوران / مهدیه ترصفی
۱۶	مقاله / مسئولیت پذیری در دانش آموزان / طاهره حسینی قمی
۲۰	تمثیل / خرد مرد را خلعت ایزدی است / مهدی حاجی اسماعیلی
۲۲	مقاله / خودآزاری / اکرم تقی زاده
۲۷	مقاله / اضطراب امتحان و کاهش آن / سکینه عسلی طالکوئی
۳۰	مقاله نویسی / ساختار و سازمان درونی بخش های یک مقاله / ترجمه: امیرحسین سمائی
۳۵	گزارش / اقدام پژوهی، گام مؤثر مشاوران مدارس برای نشان دادن حقایق / آرزو پاک
۴۰	گفت و گو / مشاوران تربیتی مدارس، متخصصانی که اکنون به متن آمده اند / آرزو پاک
۴۲	خانواده / خانواده و انواع آن / نرگس نفر
۴۴	مشاوره گروهی / بر گذشته و نامده بنیاد مکن! / دکتر حسین سلیمی
۴۷	معرفی کتاب / فاطمه محمدی
۴۸	مورد پژوهی / اگر نذاری حرف بزنم، زشت می شم! / فرزانه اسلامی
۵۰	راهبردهای روان شناختی / بلوغ و نوجوانی / مژگان درویش محمدی
۵۳	برنامه درسی / ارزشیابی از برنامه درسی روان شناسی / محمود اوحدی
۵۴	مهارت های مشاوره ای / مواجهه / عفت میراحمدیان
۵۶	ابزارهای روان شناختی / مقیاس راهبردهای مقابله ای نوجوانان / دکتر آدیس کراسکیان
۵۸	تحلیل فیلم / خیانت و سینما / رضا شهلا
۶۲	چکیده پایان نامه
۶۴	معرفی وبگاه



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: نرگس نفر
مدیر داخلی: فرزانه اسلامی
هیئت تحریریه:
دکتر حسین سلیمی بجستانی،
محمود اوحدی، مهدی حاج اسماعیلی،
دکتر محمدحسین سالاری فر
دکتر مجید یوسفی لویه، ابوالفضل نفر
ویراستار: افسانه طباطبایی
طراح گرافیک: محمد فلاح
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵ / ۶۵۸۵
تلفن ۹ - ۸۸۳۱۱۶۱ - ۰۲۱ (داخلی ۳۷۴)
دورنگار: ۸۸۴۹۰۱۰۹

وبگاه: www.roshdmag.ir

پيام نگار: moshaveremadrese@roshdmag.ir

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

کد دفتر مجله: ۱۱۳

کد مشترکین: ۱۱۴

تلفن امور مشترکین:

۷۷۳۳۶۶۵۵ و ۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۰۲۱

شمارگان: ۱۵۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

- مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. معرفی نامه ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و آثار وی پیوست شود. مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره هشتم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۱



معاونان و کارکنان مدرسه، به دلیل مشکلاتی که در رفتار آن‌ها می‌بینند، به مشاور ارجاع می‌دهند؛ یعنی آن‌ها مشاوره تسخیری دارند، مثل وکیل تسخیری! درواقع آن‌ها خودشان به مشاور مراجعه نمی‌کنند بلکه ارجاع داده می‌شوند که البته باز هم برای دانش‌آموزی که در این گونه جلسات مشاوره‌ای شرکت می‌کند، توفیقی اجباری است. دسته سوم از دانش‌آموزان هم هستند که نه مراجعه می‌کنند و نه ارجاع داده می‌شوند. اینجاست که باید از خودمان پرسیم نقش ما به عنوان مشاور مدرسه و تسهیل‌گر تربیت در ارتباط با این دانش‌آموزان چیست. این عده از دانش‌آموزان نقش مشاور و کارکرد مشاوره را چگونه درک می‌کنند؟ آیا این‌ها اصولاً تجربه‌ای از مشاور و مشاوره دارند؟ اگر چه سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های کلی مشاوره در مدرسه، تمامی دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد و برای مثال، برنامه‌های پیشگیری، رشد و سلامتی شامل تمام دانش‌آموزان می‌شود یا برنامه‌های آموزشی مدرسه همه دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار می‌دهد، لازم است مشاور با این طیف از دانش‌آموزان ارتباط عمیق‌تر، ویژه‌تر و ملموس‌تری برقرار کند. ممکن است تصور شود که چنین کاری در حیطه وظایف مشاور مدرسه نیست اما باید توجه داشت که مشاور مدرسه برحسب وظیفه اخلاقی و شأن و جایگاه مشاوره‌ای‌اش، نمی‌تواند و نباید صرفاً به شرح وظایف خود اکتفا کند، که اگر چنین باشد همان نگاه کاهش گرایانه را خواهد داشت که فقط درمواقع بحرانی و ضروری باید مداخله کند. چنین رویکردی مدت‌هاست منسوخ شده و پاسخگوی نیازهای فعلی دانش‌آموزان و جامعه امروزی نمی‌تواند باشد.

به عبارت دیگر، مشاور نیز همانند پزشک در قبال جامعه بشری و در پیشگاه خداوند متعال مسئول است و بار مسئولیتی بس گران بر دوش دارد: رسالت حفاظت نوع بشر از ناملایمات روزگار و جلوگیری از آسیب‌های روانی بر دوش نسل بزرگسال به‌ویژه پزشک و مشاور است. حضرت امیر(ع) عبارت زیبایی را در مورد پیامبر به کار می‌بردند: عبارت «طیب دوار» و منظور از آن، این بود که پیامبر طبیعی حاذق، حاضر و در دسترس است که در جمع مردم و بیماران قرار می‌گیرد و همه از گرمای وجودش بهره می‌برند. ما مشاوران هم بر خود لازم می‌دانیم که همچون

- مشاور مون منو نجات داد؛ اگه اون نبود، بیچاره شده بودم.
- مشاور...؟ نمی‌دونم اصلاً مشاورا چیکار می‌کنن تو مدرسه! مشاوره چیه؟
- مشاور داریم. یه بار مارو برای کنکور جمع کرد و باهامون درباره برنامه مطالعاتی صحبت کرد. یه جدول هم بهمون داد.
- مشاور مدرسه قبلی مون یه بار مادرمو خواسته بود بهش گفته بود دخترتون رفتارای پرخطر داره! اصلاً این یعنی چی؟ اصلاً چرا تو کار ما دخالت می‌کنی؟ به اونا چه مربوطه که ما با کی می‌گردیم؟
- ما یکی دو بار چون معلمون گفته بود، رفتیم ببینیمش، تو اتاقش نبود.

- آخه فایده نداره! مشکل ما با این چیزا حل نمیشه... (او می‌خندد!)
- من هیچ‌وقت نتونستم به مشاور مدرسه مون اعتماد کنم.
- مشاور ما هیچ‌وقت فرصت نمیده. وقت برامون نمیداره.
- مشاوره خیلی خوبه به نظر من مشاور سنگ صبور خوبیه. رازداره، من مشاور مدرسه مونو خیلی دوست دارم. منو خیلی خوب درک می‌کنه و از پدر و مادرم برام بهتره؛ یعنی خیلی حالیشه، اون چشامو به روی زندگی باز کرده.

- من اصلاً به مشاور مراجعه نکردم و چیزی هم از اون نمی‌دونم.
- یه دفعه باهاش حرف زدم. بعداً معاونمون همه حرفامو آورد گذاشت کف دستم! بعدشم مادرم دعوام کرد.
بعضی از این جملات منفی و مأیوس‌کننده‌اند ولی اظهاراتی واقعی و نگرش کسانی هستند که مشاوره را تجربه نکرده‌اند یا برداشت نادرستی از مشاور مدرسه دارند و یا...

نگاه سنتی به مشاور مدرسه این است که در دفتر کار خود حاضر باشد تا کسانی که مشکل دارند، به سراغ او بروند از او خدماتی را دریافت کنند. این نگاه، نگاهی کاهش گرایانه است و گرایش به سمت جبران دارد. با این نگاه، یعنی رویکرد جبرانی، فقط گروه‌های خاص از مشاوره بهره می‌برند. برخی از دانش‌آموزان به دلیل مشکلات خاصی که با آن‌ها روبه‌رو هستند، به‌طور خودانگیخته به مشاور مراجعه می‌کنند و پیگیر مسائل خود می‌شوند. برخی دیگر از دانش‌آموزان را والدین، معلمان، مدیر یا

دوار

حاضر شود و... می توان حتی بدون اصرار به حاضر شدن سر کلاس، در حیاط مدرسه قدم زد و به دانش آموزان فرصت داد تا طرح مسئله کنند. زنگ های تفریح نیز می تواند چنین کارکردی داشته باشد؛ یعنی یک زنگ تفریح را با همکاران و در کنار آن ها باشیم و زنگ تفریح یا تفریح های دیگر را به دانش آموزان اختصاص دهیم و با آن ها بگذرانیم. همچنین، در صورت امکان می توانیم از سیستم تلفن پاسخ گو برای تسهیل ارتباط با بچه ها بهره ببریم. به هر حال، طرح مسائل چالش برانگیز و پرسش از دانش آموزان از جمله ساده ترین فعالیت هایی است که در این بستر می تواند به ما در دستیابی به مقصود و منظورمان کمک کند.

تابلوی مشاوره مدرسه که معمولاً در راهرو مدرسه ها نصب شده و در معرض دید همه دانش آموزان قرار دارد، بستری دیگر برای تحقق بخشیدن به این منظور است. می توانیم در این تابلو هم مطالب مفیدی به دانش آموزان ارائه دهیم (مثلاً با عنوان پیام مشاور) و هم از دانش آموزان بخواهیم مسائل خود را با ما در میان بگذارند و مهم تر اینکه خواسته ها و انتظاراتشان را از مشاور و مشاوره مطرح کنند. در بطن این سؤال مسائل زیادی نهفته است؛ تصور دانش آموزان از مشاوره و مشاور چیست؟ تا چه حد در این باره منطقی، مسئولانه و واقع بینانه فکر می کنند؟ کمبودهای دانش آموزان بیشتر در چه زمینه ای است و ما چطور می توانیم در برقراری رابطه با آن ها کارایی بالاتری داشته باشیم؟ درواقع، می توانیم از خودشان بپرسیم که نیازشان چیست و از نظر آن ها شرح وظایف مشاوران چه کاستی هایی دارد؟ و...

تشکیل پرونده تشخیص بالینی مورد دیگری است که می تواند به مشاور کمک کند تا بچه های در معرض آسیب و آسیب پذیر را شناسایی کند و به کمک آن ها بشتابد.

شما در این باره چه فکر می کنید و چه قدم هایی برداشته اید؟ در صورت تمایل می توانید نظرات خود و راهکارهایی را که در این باره دارید، با ما در میان بگذارید تا با تعامل و هم فکری ان شاء الله آن ها را سازماندهی و منسجم کنیم و در نهایت، به برنامه ای جامع در این زمینه برسیم.

طبيب دوار این دسته از دانش آموزان را از نظر دور نداریم و دست کم به آن ها نشان دهیم که متوجه شان هستیم و از آن ها به قدر کافی حمایت می کنیم.

در یکی دو دهه اخیر سرمای عجیبی بر سر روابط انسانی نسل های جدید آوار شده و یخ های رابطه بین فردی در حال شکل گیری و ضخیم شدن است. فردگرایی و تفرد نگران کننده، در لاک تنهایی خزیدن فزاینده، و احساس تنهایی شدیدی بر سر راه فرزندان ما چمباتمه زده است و...

اسباب این سوز و سرمای ارتباطی چیست؟ فرهنگ مهاجم غربی یا فناوری اعتیادآور و به انزوا کشاننده به اصطلاح تفریحی و ارتباطی و رسانه های مثلاً جمعی یا اشتغال مادرها (اشتغال خارج از حد) در بیرون از خانه و یا تک والدینی شدن بچه ها، خلوت شدن خانواده ها و کم شدن اعضای آن ها یا مجموعه این ها؟ به هر تقدیر، روزنامه ها، مجله های مختلف، رسانه های شنیداری و دیداری که این خطر را در یافته اند، پایه گفتمان هشداري اندازی خود را بر فرضیه گسترش ضخامت این یخ ها گذاشته اند و بازگشت به آن شور و شوق و نشاط شرقی را که از آفتاب ادبیات دینی و عرفانی ما همواره درونمان را گرما می بخشید، آرزو می کنند.

اما چرا راه دور می رویم؟ ما مشاوران مدارس که به اقتضای حرفه و رسالتمان استاد ماهر ارتباطات و تسهیل گر روابط بین فردی هستیم، آیا در ذوب کردن یخ های رابطه خودمان با بچه ها در جهت پیشگیری از گسترش پدیده یادشده کاری کرده ایم یا راهبردی ابداع نموده ایم؟ خود ما در این به اصطلاح تخصص و وظیفه واقعی مان حداقل در برقراری ارتباط با دانش آموزان چه کرده ایم؟ چه راهکارها و راهبردهایی را می توانیم به کار بگیریم تا با این طیف از دانش آموزان نیز ارتباط برقرار کنیم؟ در نخستین قدم، شاید بتوانیم از ساعت های آموزش - که احیاناً در اختیارمان گذاشته می شود - استفاده کنیم. چنین زمان هایی بستری مناسب برای شناخت بهتر دانش آموزان و برقراری ارتباط با آن ها، خصوصاً دانش آموزان دسته سوم، فراهم می کند. بستر دیگر برای ایجاد ارتباط، ساعت های خالی به اصطلاح پنجره های خالی برنامه درسی است. در چنین زمان هایی، مثلاً وقت هایی که کلاس تشکیل نمی شود یا دبیری نمی تواند سر کلاس

هوش هیجانی و



فضایل شاهماری سوها

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مدینه آدیگوزلی

کارشناس علوم تربیتی

چکیده

داشتن سلامت روان از مهم‌ترین دغدغه‌ها و سرمایه‌های جامعه بشری به شمار می‌رود. شیوه زندگی سالم منبعی اساسی برای کاهش اختلالات و ارتقای سلامت خانواده و جامعه است. علاوه بر این، یکی از نشانه‌های سلامت روانی و اجتماعی افراد، داشتن مهارت‌های اجتماعی است. مؤلفه‌های هوش هیجانی هم در تعیین موفقیت فرد در زندگی فردی و اجتماعی بسیار مهم و تعیین‌کننده‌اند؛ زیرا این مؤلفه بهداشت روانی انسان را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد.

هوش هیجانی شامل مجموعه‌ای از توانایی‌ها مانند خودآگاهی، همدلی، خودنظم‌بخشی، انگیزش و مهارت‌های اجتماعی است که بر کیفیت زندگی، موقعیت شغلی و سلامت روانی، کیفیت روابط اجتماعی و ناشی‌تأثیر می‌گذارد. با بررسی مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تأثیر هوش هیجانی بر بهداشت روانی مشخص می‌شود که این مؤلفه قابلیت تقویت و ارتقا نیز دارد. بنابراین، باید در جهت رشد و پرورش آن در مدارس و مراکز آموزشی برای کودکان، نوجوانان و جوانان اقداماتی اساسی و مؤثر صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: هوش هیجانی، سلامت روانی، ادراک هیجانی، تنظیم هیجانی، بهره‌وری هیجانی، قابلیت فردی، قابلیت اجتماعی

مقدمه

امروزه داشتن سلامت از مهم‌ترین سرمایه‌های جامعه بشری به حساب می‌آید. سلامت جسمی، روانی و اجتماعی افراد از منابع اساس و بنیادین یک ملت است که اگر از آن غفلت شود و به هدر رود، موتور حرکت، پویایی و تکامل جامعه کند می‌شود؛ نارضایتی در خانواده‌ها افزایش می‌یابد و دیگر صدای خنده و شادی کودکان شنیده نخواهد شد.

شیوه زندگی سالم و ایمن، منبعی ارزشمند برای کاهش اختلالات و ارتقای سلامت و ایمنی است. عبارت «شیوه زندگی» در تحلیل سلامت روانی ارزش قابل ملاحظه‌ای دارد. درواقع، یک شیوه زندگی سالم باید با محیط اجتماعی خود سازگار باشد. به طور معمول در یک شیوه زندگی سالم و ایمن نوجوان به طور آگاهانه دست به انتخاب می‌زند. بنابراین، نحوه زندگی افراد متأثر از تصمیم‌گیری‌های آنهاست که بر سلامت روانی‌شان تأثیر می‌گذارد. طبق تعریف سازمان جهانی بهداشت، تلاش برای ارتقای سلامت و ایمنی افراد از طریق توانمندسازی آنها برای تغییر شیوه زندگی‌شان می‌بایست در جهت تغییر فردی و اجتماعی

در رفتار آنها تنظیم شود. بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی برای نوجوانان که سرمایه‌های امیدبخش آینده‌اند از ضرورت‌های اساسی یک جامعه سالم به شمار می‌رود. هدف اصلی بهداشت روان، تأمین، حفظ و ارتقای سلامت روان افراد جامعه است؛ به گونه‌ای که آنها نه تنها بیماری روانی نداشته باشند بلکه از عناصر شناختی، عاطفی و توانایی‌های خود در رابطه با دیگران آگاه باشند و با داشتن تعادل روانی بهتر بر استرس‌های زندگی فایز آیند؛ از زندگی خود لذت ببرند و با اعضای خانواده و محیط اطرافشان ارتباط مناسب برقرار کنند (رفیعی‌فر و همکاران، ۱۳۸۹).

از نشانه‌های سلامت روانی و اجتماعی افراد، داشتن ارتباط اجتماعی است. وجود روابط گرم و صمیمی با افراد دیگر منبع ایمنی، اعتماد، راحتی و آسایش هر انسان، سازمان و جامعه است (هارجی و همکاران، ۱۳۸۲).

پژوهش‌های مختلف به نقش و اهمیت هوش هیجانی در سلامت روان افراد اشاره کرده‌اند. از نظر بار - ان^۱ یکی از عوامل مهم در موفقیت فرد در زندگی، داشتن هوش هیجانی بالاست که به صورت مستقیم بهداشت روانی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او معتقد است که هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی در طی زمان و در جریان زندگی رشد می‌کنند و تغییر می‌یابند. پس، با آموزش و برنامه‌های اصلاحی می‌توان میزان هوش هیجانی را در افراد بهبود بخشید. در این مقاله سعی شده است به تأثیر مؤلفه‌های هوش هیجانی در سلامت روان و شیوه‌های تقویت آن در افراد، به ویژه دانش‌آموزان، پرداخته شود.

سلامت روان



با دیگران رضایت‌بخش نیست. برعکس افرادی را می‌دیدند که با وجود داشتن هوش متوسط، در زندگی بسیار موفق بوده‌اند. هوش هیجانی در طول زمان توسط محققان به شکل‌های مختلفی تعریف شده است. تعریفی که سالووی و مایر^۴ (۱۹۹۰) از آن ارائه داده‌اند، عبارت است از ظرفیت ادراک، ابراز، شناخت، کاربرد و اداره هیجان‌ها در خود و دیگران (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). این مفهوم تفاوت‌های فرد را در چگونگی استدلال درباره احساسات خویش روشن می‌سازد. همچنین هوش هیجانی را می‌توان مجموعه‌ای از توانایی‌ها مانند خودآگاهی، همدلی، خودنظم‌بخشی، خودانگیزی و مهارت‌های اجتماعی تعریف کرد (گلمن^۵، ۱۹۹۹).

مطالعات نشان می‌دهد که هوش هیجانی با مفاهیم و کنش‌های مهمی در ارتباط است. مثلاً بار - ان (۱۹۹۷) معتقد است که هوش هیجانی با حرمت خود، جرئت‌ورزی، همدردی، روابط بین فردی و حل مسئله ارتباط مثبت معناداری دارد. علاوه بر این، پژوهش‌های متعددی هوش هیجانی را بر کیفیت زندگی، موقعیت شغلی و تحصیلی، مقاومت در برابر فشار روانی و حل مسئله، سلامت و کیفیت روابط اجتماعی و زناشویی مؤثر دانسته‌اند (نلیز^۶، کودیباخ^۷، میکلازاک^۸ و هنسن^۹، ۲۰۰۹). این سازه همچنین با سلامت روانی (لین و شوارتز^{۱۰}، ۱۹۸۷)، سازش اجتماعی و هیجانی (سالووی و مایر، ۲۰۰۲)، رضایت از زندگی (پالمر^{۱۱}، دونالدسون^{۱۲} و استاگ^{۱۳}، ۲۰۰۲) هم‌بستگی مثبت دارد (به نقل از بشارت، ۱۳۸۴).

بار-ان (۱۹۹۷) هوش هیجانی را مجموعه‌ای از ظرفیت‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های غیرشناختی می‌داند ولی سالووی و همکاران آن را فقط یک سری توانایی‌های غیرشناختی و تیپ‌های شخصیتی تلقی نمی‌کنند، آنها معتقدند که توانایی افراد در مقابله با رویدادهای زندگی و سازگاری با آنها به تعامل درهم تنیده ظرفیت‌های عقلانی و هیجانی افراد وابسته است و موفقیت آنها در زندگی بستگی به این دارد که آنها بتوانند به تجارب هیجانی خود و دیگران بیندیشند و به آنها پاسخ‌های هیجانی سازش‌یافته‌ای بدهند (سالووی، مایر و کارسو^{۱۴}، ۲۰۰۰).
با توجه به این مطالب مدل‌های مختلفی از هوش هیجانی توسط محققان ارائه شده است که به برخی از آنها اشاره می‌شود:
مدل اولیه‌ای که مایر و سالووی (۱۹۹۰) مطرح کردند، سه مؤلفه اصلی را برای هوش هیجانی در نظر می‌گرفت:
الف) «ادراک هیجانی» که به معنای توانایی تشخیص درست هیجانات در خود و دیگران است.

معیارهای سلامت روان

سلامت روان مانند سلامت بدن، صرفاً به معنای نبود مشکلات یا بیماری‌ها نیست و حالات عاطفی و شرایط ذهنی را شامل می‌شود. شرایط ذهنی احساسات و افکار فرد را نیز در بر می‌گیرد و سلامت عاطفی به احساسات و مسائل روانی افراد اشاره دارد. برای تشخیص سلامت روان در افراد ملاک‌هایی وجود دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- داشتن تفکر مثبت و منطقی
- ابراز محبت نسبت به دیگران و توانایی برقراری ارتباط با آنها
- برداشت واقع‌بینانه از انگیزه‌های دیگران
- شناخت صحیح و منطقی از عواطف و احساسات خود
- توانایی به انجام رساندن مسئولیت‌های شخصی خود

هوش هیجانی چیست؟

ریشه هوش هیجانی را می‌توان در مفهوم هوش اجتماعی ثرنادیک^۲ - که در سال ۱۹۲۰ آن را به عنوان مهارت ایجاد تعلق با دیگران توصیف کرد - و انواع هوش‌های گاردنر^۳ - که شامل هشت بعد زبانی، ریاضی - منطقی، فضایی، بدنی، درون فردی، بین فردی و طبیعت‌گرایانه است - جست‌وجو کرد. در سال‌های ۱۹۰۰ تا ۱۹۲۰ جنبشی جدید در پیدایش هوش هیجانی به وجود آمد. متخصصان متوجه شدند که بعضی افراد بهره هوشی بالایی دارند ولی توانایی آنها در اداره کردن رفتار خود و کنار آمدن

از نشانه‌های سلامت روانی و اجتماعی افراد، داشتن ارتباط اجتماعی است. وجود روابط گرم و صمیمی با افراد دیگر منبع ایمنی، اعتماد، راحتی و آسایش هر انسان، سازمان و جامعه است

یکی از عوامل مهم موفقیت فرد در زندگی، داشتن هوش هیجانی بالاست که به صورت مستقیم بهداشت روانی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد

ب) «تنظیم هیجانی»، که به توانایی نظارت و تغییر شدت و جهت هیجانات در خود و دیگران اشاره دارد.
پ) «بهره‌وری هیجانی»، که به فهم و استفاده از هیجانات و اطلاعات هیجانی مربوط می‌شود.

۱. مدل هوش هیجانی مایر و سالووی: آنها مدل‌های هوش هیجانی را به دو دسته کلی تقسیم کرده‌اند:
- مدل توانایی هوش هیجانی: مایر و سالووی (۱۹۹۳-۱۹۹۰) هوش هیجانی را نوعی هوش هیجانی اجتماعی می‌دانند.
- مدل‌های ترکیبی هوش هیجانی: در این مدل‌ها تعدادی از صفات شخصیت با قابلیت‌های ذهنی ترکیب می‌شوند (مایر، سالووی و کارسو، به نقل از خسرو جاوید، ۱۳۸۱).

۲. مدل هوش هیجانی بار-ان: این مدل هوش هیجانی چند عاملی فرایند مدار است، بر گروهی از مؤلفه‌های عاملی مهارت هیجانی مبتنی است و سایر مدل‌های موجود هوش هیجانی را در بر می‌گیرد. کاربرد اصطلاح هوش بار-ان مشابه تعریف و کسلسر از هوش است (بار-ان، ۱۹۹۷، به نقل از تیرگی، ۱۳۸۳).

۳. مدل هوش هیجانی گلمن: گلمن (۱۹۹۵) پنج حوزه اصلی برای هوش هیجانی مشخص کرد. مدل هوش هیجانی او مشتمل بر ۲۵ توانمندی اصلی است که در ۵ خوشه پایه‌ریزی شده‌اند. به نظر گلمن (۱۹۹۹) هوش هیجانی شامل عناصر درونی و بیرونی است. مؤلفه‌های عناصر درونی شامل خودآگاهی، خودانگاره، احساس استقلال و توانمندی، خودشکوفایی و ابراز وجودند. عناصر بیرونی هم روابط بین فردی، سهولت در همدلی و احساس مسئولیت را شامل می‌شوند (به نقل از دهشیری، ۱۳۸۲).

این مدل‌های هوش هیجانی به رشد ابزارهای مختلف جهت اندازه‌گیری این سازه منجر شده‌اند که از جمله آنها مقیاس صفت فراخلق، فهرست بهره‌وری هیجانی، فهرست استعداد هیجانی، و مقیاس هوش هیجانی وونگ لاو است.

بنابراین، هوش هیجانی احساسات، هیجانات و عواطف افراد برای استفاده مؤثر و با کیفیت از فکر و رفتار را شامل می‌شود. افراد دارای هوش هیجانی بالا می‌توانند با توجه دقیق، احساسات و هیجانات خود را به طور مؤثر به کار بگیرند و با مدیریت بهتر آنها در فرایند زندگی فردی و اجتماعی موفق باشند.

هوش شناختی، هوش هیجانی، شخصیت

هوش شناختی از همان لحظه تولد ثبات نسبی دارد و چندان انعطاف‌پذیر نیست؛ به همین دلیل، یادگیری هم در آن تأثیر چندانی ندارد. هوش هیجانی عنصری بنیادین از رفتار انسان است که متفاوت با هوش شناختی عمل می‌کند. این هوش مهارتی انعطاف‌پذیر است و به آسانی آموخته می‌شود. حتی اگر فردی بدون هوش هیجانی به دنیا بیاید، می‌توان در او هوش هیجانی بالایی به وجود آورد. همچنین، بین هوش هیجانی و هوش شناختی هیچ رابطه شناخته‌شده‌ای وجود ندارد و از روی هوش شناختی نمی‌توان هوش هیجانی افراد را تشخیص داد.

نتایج پژوهش‌های مختلف هم نشان داده است که هوش هیجانی با هوش شناختی تفاوت دارد؛ همان‌طور که بار-ان (۱۹۹۷) هوش هیجانی را قابلیت‌ها و مهارت‌های غیرشناختی دانسته است. شخصیت هم مانند هوش شناختی چندان انعطاف‌پذیر نیست و نمی‌تواند هوش هیجانی را در افراد پیش‌بینی کند؛ یعنی، از روی شخصیت افراد نمی‌توان به میزان هوش هیجانی آنها پی برد. ویژگی‌های شخصیتی در طول زندگی ثابت می‌مانند و با استفاده از شخصیت می‌توان به رشد هوش هیجانی کمک کرد ولی هوش هیجانی وابسته به شخصیت نیست. بنابراین، با بررسی هوش شناختی، هوش هیجانی و شخصیت شاید بتوان نتیجه گرفت که این سه مؤلفه همپوشی زیادی با یکدیگر ندارند.

مهارت‌های هوش هیجانی

هوش هیجانی مشتمل بر چهار مهارت است و این مهارت‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند و بنابراین، در هر گروه دو مهارت هوش هیجانی قرار دارند. این دو گروه و مهارت‌ها عبارت‌اند از:

۱. قابلیت فردی: این قابلیت حاصل نتایج دو مهارت مهم «خودآگاهی» و «خودمدیریتی» است. این مهارت‌ها بیشتر روی خود فرد تمرکز دارند. الف- مهارت خود-آگاهی: این مهارت عبارت از توانایی درک صحیح تمایلات در وضعیت‌های مختلف، همچنین درک صحیح و دقیق هیجان‌ها در همان لحظه‌ای است که روی می‌دهند. گفتنی است فرد برای داشتن سطح بالای این مهارت باید به طور مستقیم و با انگیزه بر احساسات منفی خود تمرکز داشته باشد و احساسات مثبت خویش را به طور صحیح درک کند.

ب- مهارت خود-مدیریتی: این مهارت عبارت از مدیریت کردن واکنش‌های هیجانی خود نسبت به وضعیت‌های مختلف و مردم است و به مهارت خودآگاهی وابستگی دارد. در شرایط استرس‌آور، مهارت خودمدیریتی باعث افزایش توانایی افراد در تحمل انواع هیجان‌ها می‌شود.

۲. قابلیت اجتماعی: این قابلیت بر توانایی درک دیگران و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند. قابلیت اجتماعی محصول مهارت‌هایی است که در حضور تعامل با افراد به دست می‌آیند و «آگاهی اجتماعی» و «مدیریت رابطه» را شامل می‌شوند.

الف- آگاهی اجتماعی: این مهارت عبارت از توانایی پیش‌بینی دقیق هیجان‌های دیگران است.

ب- مدیریت رابطه: مهارت مدیریت رابطه عبارت است از توانایی به کارگیری آگاهی از هیجان‌های خود و دیگران جهت مدیریت کردن تعاملات. این مهارت محصول مهارت‌های خود-آگاهی، خود-مدیریتی و آگاهی اجتماعی است.

هوش هیجانی و سبک‌های مقابله‌ای

امروزه انسان‌ها در دریایی از فشارهای روانی قرار دارند و برای مصون ماندن از این فشارها به ناچار باید از راهبردهای مقابله‌ای استفاده کنند.

هوش هیجانی را می‌توان مجموعه‌هایی از توانایی‌ها مانند خودآگاهی، همدلی، خودنظم‌بخشی، خودانگیزی و مهارت‌های اجتماعی تعریف کرد

افراد دارای هوش هیجانی بالا می‌توانند با توجه دقیق، احساسات و هیجانات خود را به طور مؤثر به کار بگیرند و با مدیریت بهتر آنها در فرایند زندگی فردی و اجتماعی موفق باشند

انتخاب راهبردهای مقابله‌ای فرد، بخشی از نیم‌رخ آسیب‌پذیری او را نشان می‌دهد؛ زیرا به کارگیری راهبردهای نامناسب در مواجهه با عوامل فشارزا می‌تواند باعث افزایش مشکلات شود. در حالی که استفاده از سبک‌های صحیح مقابله‌ای می‌تواند پیامدهای سودمندی برای فرد داشته باشد (داعی‌پور، ۱۳۷۸). برخی از پژوهشگران، همچون جفورد^{۱۵} و کوموروسکی^{۱۶} (۱۹۹۱)، افزایش شمار نوجوانانی را که به اختلالاتی چون خودکشی، افسردگی و اعتیاد دچارند، شواهدی از فشارهای روانی و ناکارآمدی راهبردهای مقابله‌ای آنان در برخورد با این فشارها می‌دانند. همچنین، بررسی‌های اندرسون^{۱۷} و جانسون^{۱۸} (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که اگر نوجوان به راهبردهای مقابله‌ای کارآمد مجهز نباشد، در برخورد با فشارها و بحران‌های دوران نوجوانی توان کمتری خواهد داشت و مشکلات رفتاری بیشتری را به صورت پرخاشگری، افسردگی و اضطراب نشان خواهد داد.

بار - ان و پارلیر^{۱۹} (۲۰۰۰) دو عنصر اصلی هوش هیجانی را کنترل استرس و توانایی انطباق می‌دانند. به بیان دیگر، مواجهه انطباقی ممکن است همانند هوش هیجانی در عمل به چیره شدن بر هیجان‌ها، رشد هیجانی و تمایز شناختی و هیجانی منجر شود که به فرد اجازه می‌دهد در یک دنیای پر از چالش رشد کند. به طور کلی، توانایی هیجانی در تشخیص پاسخ‌های هیجانی مناسب به هنگام مواجهه با رویدادهای روزمره، نگرش مثبت درباره رخدادهای زندگی را در پی دارد (به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

باستین^{۲۰} و همکاران (۲۰۰۵) نشان داده‌اند که هوش هیجانی بالا با راهبرد مسئله‌مدار کارآمدتر، رضایت زندگی بالاتر و اضطراب کمتر ارتباط دارد.

بررسی‌ها و پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که سبک‌های مقابله‌ای کارآمد و هوش هیجانی بالا در تأمین سلامت روان نقش مهم و اساسی دارند. بنابراین، با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای و هوش هیجانی می‌توان الگوی کارآمدتری برای پیشگیری و درمان اختلالات رفتاری و روانی کودکان و نوجوانان در نظر گرفت.

ضرورت تقویت هوش هیجانی در مدارس

از نظر تاریخی، مدارس همواره بر آموزش تحصیلی کودکان، تقویت مهارت‌های آنها در حوزه‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن و نظایر آن تمرکز داشته‌اند. اگرچه همیشه این تصور وجود داشته که کسب موفقیت‌آمیز این مهارت‌ها، تأمین‌کننده آینده شخصی و حرفه‌ای دانش‌آموزان است، امروزه متخصصان دریافته‌اند که چالش‌های عصر جدید و خواسته‌های جوامع امروزی نیازمند کسب مهارت‌هایی در حیطه‌های آگاهی هیجانی، تصمیم‌گیری، تعامل اجتماعی و حل تعارض است (ریچن^{۲۱} و تیان^{۲۲}، ۲۰۰۳).

این پرسش که چگونه می‌توان هوش هیجانی را بهبود بخشید، امروزه توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. بنابراین، طراحی و ارزیابی مهارت‌هایی برای پرورش دادن هوش هیجانی می‌تواند یکی از مهم‌ترین برنامه‌های مدارس باشد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند مدارس موفق‌ترند که به ایجاد رابطه مناسب میان دانش‌آموزان، معلمان و سایر مسئولان مدرسه اهمیت می‌دهند. این مدارس برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی را برای آگاهی از حالات هیجانی و تقویت عزت نفس دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌دهند. داشتن مهارت‌های اجتماعی و تقویت هوش هیجانی از ضرورت‌های اساسی زندگی امروزی به ویژه در سنین نوجوانی و جوانی است. نقش مدرسه و معلمان در این زمینه اهمیت بسزایی دارد. گلمن (۲۰۰۱) هوش هیجانی را عنصری سازنده در تعلیم و تربیت می‌داند و دوران کودکی را فرصتی برای شکل‌دهی حالات هیجانی تلقی می‌کند. او پیشنهادهایی برای ارتقای هوش هیجانی ارائه می‌دهد؛ از جمله اینکه در مدارس کلاس‌های آموزش هیجانی، با عناوین مختلفی چون شناخت خود، رشد اجتماعی، مهارت‌های زندگی و دانش اجتماعی - عاطفی برای افزایش صلاحیت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

فردی که به تحصیل می‌پردازد، نه تنها باید بتواند از آموخته‌های علمی خود بهره بگیرد بلکه می‌بایست به عنوان یک شهروند به نحو احسن به وظایف اجتماعی خویش عمل کند. افرادی که احساسات خود را به خوبی می‌شناسند و هدایت می‌کنند، همچنین احساسات دیگران را درک و به طرز مؤثری با آنان برخورد می‌کنند، در هر حیطه‌ای از زندگی موفق‌ترند (پارسا، ۱۳۸۳).

هامبورگ^{۲۳} (۱۹۹۲) معتقد است کسانی که در دوره‌های آموزش مهارت‌های هیجانی شرکت دارند، در زمینه‌های مختلفی همچون فشار همسالان، اعتیاد و مصرف موادمخدر کمتر دچار مشکل می‌شوند. همچنین پژوهش باقری (۱۳۸۱) درمورد آموزش مهارت‌های زندگی و تأثیر آن بر دانش و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مواد مخدر و عزت نفس آنها نشان می‌دهد که بین آموزش مهارت‌های زندگی و دانش، نگرش و عزت نفس دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

دانیل گلمن (۱۹۹۷) معتقد است که برنامه‌های آموزش مهارت‌های هیجانی می‌بایست در مدارس اجرا شوند. این برنامه‌ها علاوه بر اینکه بر آگاهی دانش‌آموزان از حالات هیجانی‌شان می‌افزایند، عزت نفس آنها را تقویت می‌کنند و موجب می‌شوند که آنان در آزمون‌های شناختی هم نمره‌های بهتری به دست آورند. به اعتقاد گلمن، مدارس باید چگونگی اداره و کنترل هیجان‌ها را به کودکان بیاموزند. معلمان هم باید با تعامل محترمانه و محبت‌آمیز با کودکان و مراقبت از آنان، الگوهای مناسبی برای تقویت این نوع رفتار در آنها باشند. در صورت عدم توجه به این مسئله در نظام تعلیم و تربیت، دانش‌آموزان امروز، فردا به عنوان بزرگسالان و جوانان در محیط‌های کار، تحصیل و زندگی قادر نخواهند بود به نحوی مطلوب و رضایت‌بخش به موفقیت‌های بالا دست یابند و جامعه خود را به سطحی بالاتر ارتقا دهند (گلمن، ۱۹۹۷).

با توجه به این مطالب و نتایج بررسی‌های مختلف و تأثیر هیجان‌ها بر سلامت روانی افراد، می‌توان با استفاده از ابزارهای سنجش هوش هیجانی میزان هوش هیجانی را در افراد مشخص کرد و برای تقویت و پرورش آن، به خصوص در دانش‌آموزان، اقدامات مؤثری به عمل آورد. مهارت‌های اجتماعی شامل رفتارهای کلامی و غیرکلامی، مهارت‌هایی



1. Bar-on
2. Thorndike
3. Gardner
4. Salovey & Mayar
5. Goleman
6. Nelis
7. Quidbach
8. Mikolajczak
9. Hansenne
10. Lane & Schwartz
11. Palmer, B.
12. Donaldson, C.
13. Stough, C.
14. Caruso
15. Jefford
16. Komorowski
17. Anderson
18. Johnson
19. Parleer
20. Bastin
21. Richen, D.S.
22. Tiana. A.
23. Humburg

منابع

۱. اسماعیلی، معصومه و همکاران؛ تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر سلامت روان، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال سیزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۶.
۲. برادبری، تراویس و گریوز، جین؛ هوش هیجانی (مهارت‌ها و آزمون‌ها)، مترجم: مهدی گنجی، تهران، انتشارات ساوالان، ۱۳۸۶.
۳. بشارت، محمدعلی؛ بررسی تأثیر هوش هیجانی بر کیفیت روابط اجتماعی، فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱، شماره ۲، ۱۳۸۴.
۴. بیانی، علی‌اصغر؛ بررسی پایایی و روایی نسخه فارسی مقیاس هوش هیجانی در دانشجویان، مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۸.
۵. جلالی، احمد؛ هوش هیجانی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۱ و ۲، ۱۳۸۱.
۶. داعی‌پور، پروین؛ بررسی مقدماتی مقیاس مقابله‌ای نوجوانان در دانش‌آموزان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، انستیتو روان‌پزشکی تهران، ۱۳۷۸.
۷. دهشیری، محمد؛ هنجارگزینی مقیاس هوش هیجانی بار-ان در دانشجویان دانشگاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۸۱.
۸. رفیعی‌فر، شهرام و همکاران؛ راهنمای زندگی عاری از خطر برای نوجوانان، تهران، نشر مهر راوش، ۱۳۸۹.
۹. صفوی، محبوبه و همکاران؛ بررسی هم‌بستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران، مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، سال چهاردهم، شماره ۵، دی ۱۳۸۸.
۱۰. قائدی، غلامحسین و همکاران؛ ارتباط بین هوش هیجانی و سازوکارهای دفاعی، دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد؛ سال پانزدهم، اردیبهشت ۱۳۸۷.
۱۱. گلمن، دانیل؛ هوش هیجانی، مترجم: نسرین پارسا، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۳.
۱۲. محمدی، داود و همکاران؛ ارتباط سبک‌های مقابله‌ای با هوش هیجانی در دانش‌آموزان، مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال چهاردهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۷.
۱۳. موسوی لطفی، سیده مریم؛ چرا هوش هیجانی؟ تهران، انتشارات فانوس اندیشه، ۱۳۸۸.
۱۴. هارچی، ا و همکاران؛ مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۲.

یادگرفتنی و مستلزم زمان متناسب و کنترل رفتارهای خاص هستند. مهارت‌های ارتباطی، میان فردی، و مهارت گروهی و اجتماعی شدن نمونه‌هایی از مهارت‌های اجتماعی هستند که اگر دانش‌آموزان با آنها آشنا شوند، می‌توانند در جامعه عقاید خود را به‌راحتی بیان کنند، با دوستان و هم‌کلاسی‌هایشان ارتباط مؤثری داشته باشند و با آنان هم‌فکری و همدردی نمایند. در غیر این صورت، در جمع نمی‌دانند چه بگویند و قادر به برقراری روابط متقابل با دیگران هم نخواهند بود. مشکلاتی نظیر بزهکاری، افت تحصیلی، بی‌انگیزگی، ناسازگاری با دوستان، در محیط مدرسه و اعتیاد از عوارض منفی در سطح پایین هوش هیجانی است. بر این اساس، ضروری است که در نظام تعلیم و تربیت امکان رشد و پرورش مؤلفه‌های هوش هیجانی و استعدادهای بالقوه کودکان و نوجوانان فراهم آید.

لازم است دانش‌آموزان در مدراس در زمینه آگاهی از هیجان‌ها و درک آنها آموزش ببینند تا زمانی که وارد جامعه و محیط کار می‌شوند، علاوه بر توانایی در زمینه‌های علمی و تخصصی در برخورد با مشکلاتی که با آنها روبه‌رو می‌شوند، مهارت‌های کارآمدتری برای کنترل و مدیریت هیجان‌های خود داشته باشند.

توصیه‌ها

- مدارس با فراهم آوردن محیطی رسمی و سازمان‌یافته برای کودکان، نوجوانان و خانواده‌های آنها، سعی کنند در کنار مسائل آموزشی، مقوله‌های سلامت متناسب با سن نظیر مشکلات رفتاری کودک و نوجوان را مورد توجه قرار دهند.
- مدارس از موضوع هوش هیجانی برای سازماندهی و آموزش انواع مختلف مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان و ایجاد قابلیت‌های خود - نظارت‌گری و توسعه روابط اجتماعی استفاده کنند.
- برای ایجاد واکنش‌های جدید و سازنده در مواجهه با فشارها و استرس‌های موجود، الگوهای موفق در حوزه‌های مختلف به دانش‌آموزان معرفی شوند.
- به افراد برای کنترل احساسات و عواطف خود و داشتن واکنش کارآمد در برابر اختلالات روانی کمک شود.
- تلاش بر این باشد که توجه افراد به طور کمی و کیفی نسبت به حالات هیجانی افزایش یابد و آنها از خود ارزیابی صادقانه و واقعی داشته باشند.
- افراد بر حالات هیجانی خود به طور مداوم و مستمر نظارت داشته باشند و به احساسات و هیجان‌های خویش و علل احتمالی آنها توجه کنند.
- افراد بکوشند که هیجان‌های دیگران را به طرز صحیح ارزیابی و شناسایی کنند تا بتوانند واکنش‌های مؤثر و کارآمدی در مقابل آنها داشته باشند.
- همه باید درباره هیجان‌ها اطلاعات بیشتری به دست آوریم تا بتوانیم به بهترین روش به آنها واکنش نشان دهیم.

فاطمه السادات شاه‌زیدی^۱

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه

شادی

کودک گم شده زندگی

چکیده

مقاله حاضر در جهت معرفی شادی و روش‌های ایجاد آن به عنوان یک ابزار کاربردی در جهت ارتقای این نیاز مهم زندگی به نگارش درآمده است. شادی یکی از شاخص‌های کیفیت بارز زندگی است؛ یعنی، آثار آن به وضوح در زندگی و حالات افراد دیده می‌شود. این شاخص به همراه شاخص‌های سلامت روانی و جسمانی، نشانگر میزان کامیابی افراد است. این نیاز به حدی در زندگی مردم جوامع امروزی برجسته است که نمی‌توان از اهمیت آن چشم پوشید. گاه می‌توان آموزش شادی را به عنوان وسیله توان افزایی در مقابل آثار منفی تنش‌های ناگزیر زندگی به کار گرفت. این پژوهش به معرفی جایگاه افراد در بعد شادمانی و روش‌های ایجاد آن می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: شادی، درون گرایی، برون گرایی، آرامش، حالت عصبی.

مقدمه

در جامعه کنونی در کنار همه تغییرات و دگرگونی‌ها هنوز چیزهایی هستند که نه تنها رنگ کهنگی و بیهودگی به خود نگرفته‌اند بلکه روز به روز بر اهمیتشان افزوده می‌شود. یکی از این نیازهای مهم شادی است که امروزه گاه حتی در میان هیاهوی دانش‌آموزان دیده نمی‌شود. درواقع، در جریان سال تحصیلی گاهی خانواده‌ها آن قدر بر مطالعات درسی فرزندان خود متمرکز می‌شوند که دیگر نیازهای آنها را به فراموشی می‌سپارند و تنها عاملی را که باعث موفقیت فرزندان خود می‌دانند، کسب نمرات بالاست ولی در پایان سال تحصیلی نتیجه چندان مطلوبی به دست نمی‌آورند. آنها نه تنها فرزندان‌شان را از اقتضای سن‌شان محروم می‌کنند بلکه خود پس از مدتی مأیوس می‌گردند؛ زیرا متوجه می‌شوند که بهترین فرصت و زمان یادگیری فرزندان‌شان را در مسیری محدود و تک بُعدی صرف نموده‌اند. شاید آنها فراموش می‌کنند که شاد بودن و فعالیت‌هایی که باعث شادی می‌شود، نه تنها روند یادگیری را بهبود می‌بخشد بلکه سرعت یادگیری حجم انبوه مطالب درسی را مضاعف می‌کند. البته شایان ذکر است که شادی فرایندی فراتر از خندیدن و لبخند زدن است.

تعریف شادی

شادی از نظر کاربردی اهمیتی دوگانه دارد. از یک طرف، احساس مثبتی است که از حس ارضا شدن و پیروزی حاصل می‌آید؛ یعنی زمانی که به صورت درونی احساس مثبت بودن می‌کنیم، شادی زندگی را خوشایند می‌کند. بنابراین، خوشایندی زندگی تجربه‌های اجتناب‌ناپذیری چون ناکامی، ناامیدی و در مجموع عواطف منفی را بی‌اثر می‌سازد. از طرفی، شادی اشتیاق انسان‌ها را برای پرداختن به فعالیت‌های اجتماعی بیشتر می‌کند (آرگایل، ۱۳۸۲).

از نظر لغوی، شادی به معنای لذت بردن است که از طریق پیش رفتن به سمت آرزوها و دستیابی به حقایق تجربه می‌شود؛ پیشرفت‌هایی که مستلزم تلاش و کوشش است. این حالت روان‌شناختی یک حالت خوشایند، نسبی و پویاست و خود را از طریق انگیزه‌هایی که منجر به عمل خودانگیخته می‌شوند، نشان می‌دهد. (یامپی، ۱۹۸۰).

ضرورت شادی

عابدی (۱۳۸۶) درباره ضرورت شادی در کتاب خود می‌نویسد: «حتی یونانیان باستان هم درمورد شادمانی نظراتی داشته‌اند و انسان را تشویق به شادی می‌کرده‌اند و شاعران بزرگ پارسی زبان در اشعار خود مشوق شادمانی بوده‌اند. در تمثیل‌ها، داستان‌ها و ضرب‌المثل‌های قدیمی نیز می‌توان توجه پیشینیان را به شادمانی درک کرد. علم جدید با کشف رابطه شادمانی با برخی از مسائل مهم زندگی بر ضرورت شادی تأکید دارد. یکی از زمینه‌هایی که در سال‌های اخیر بیشتر در پژوهش‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته، رابطه سلامت جسمانی و شادمانی است. این رابطه آن قدر قوی است که حتی برخی بیماری‌های نسبتاً شایع مثل سرماخوردگی و آنفلوآنزا در افراد شادمان کمتر شیوع دارد. رابطه شادمانی و مرگ زودرس، سیستم ایمنی بدن، بیماری‌ها و حملات قلبی، مقاومت در برابر بیماری سرطان نیز از مواردی است که ارزش شادمانی را به عنوان یک هدف مهم در زندگی برای ما روشن می‌کند. به هر حال، علاوه بر افزایش میزان سلامتی، افراد شادمان از زندگی‌شان بیشتر لذت می‌برند و روی هم رفته کیفیت زندگی‌شان بهتر است» وی معتقد است

عصبیت	آرامش	درون گرایی	برون گرایی	
	✓		✓	«الف»
	✓	✓		«ب»
✓			✓	«پ»
✓		✓		«ت»

روش های افزایش شادی

بشر از ابتدای خلقت تاکنون برنامه هایی برای شاد کردن خود داشته است. وجود جشن های مختلف بین المللی، ملی، اجتماعی و حتی خانوادگی مبین این امرند که انسان ها درگیر و دار مشغله های مختلف زندگی خود هم شادی را فراموش نکرده اند.

بسیاری از فیلم های کمدی، داستان های فکاهی، کتاب های جوک و لطیفه های دوستان استقبال می کنند؛ چون بدین وسیله لحظاتی را خوش می گذرانند ولی احساس شادی افراد به این شیوه ها، زودگذر و موقتی است (عابدی، ۱۳۸۶).

برای شاد کردن مردم رویکردهای مختلفی وجود دارد. رویکردهایی که بر تغییر محیط شخص غمگین متمرکزند و رویکردهایی که بر تغییر طرق تفسیر محیط تأکید دارند. لذا شادی هم به رویدادهایی که فرد با آنها روبه رو می شود و هم تفسیر فرد از این رویدادها بستگی دارد. هر دوی این رویکردها نیز در افزایش شادی ارزش بالقوه فراوانی دارند (آیزنک، ۱۳۷۵).

به اعتقاد آرگایل (۲۰۰۱) شادی تا حدودی ارثی است و با برخی صفات شخصیت ارتباط دارد. تعدادی از صفات نیز ذاتی هستند اما این بدان معنا نیست که شادی غیرقابل تغییر باشد. یکی از مهم ترین این صفات برون گرایی است که از طریق تجارب مثبت منظم با دوستان و در محل کار افزایش می یابد. خصوصیات شخصی دیگر از قبیل مهارت های اجتماعی را نیز می توان آموزش داد.

به نظر «لاما»، قدم اول در راه رسیدن به شادی فراگیری آن است. نخست باید یاد گرفت که احساسات و رفتارهای منفی چقدر زیان آور و برعکس، احساسات و رفتارهای مثبت چقدر مفیدند. باید دانست که این احساسات منفی نه تنها برای خود فرد بسیار بد و زیان آورند بلکه برای جامعه و دنیا نیز ضرر دارند. این درک، اراده افراد را برای روبه رو شدن با احساسات منفی و غلبه بر آنها تقویت خواهد کرد. جنبه های سودآور احساسات و رفتارهای مثبت، در مرحله دوم قرار دارد (لاما و همکاران، ۱۳۸۲). برخی روش های افزایش شادی برای افرادی با خلق منفی طرح شده اند (مثل رویکرد روان کاوی) و برخی دیگر نیز در صدد افزایش خلق مثبت اند. در زیر به بخشی از روش های افزایش شادی اشاره می شود.

روش القای خلق مثبت

اولین روش جهت القای خلق مثبت توسط ولتن^۳ (۱۹۶۸) ابداع شده است. او از آزمودنی ها می خواست که به آرامی جملاتی را بخوانند و سپس با صدای بلند فهرستی از این جملات شامل «من واقعا احساس خوبی دارم» و «من در مورد همه چیز احساس نشاط می کنم» را بیان کنند. روش های دیگر القای خلق مثبت، تماشای فیلم، خواندن داستان، هدیه دادن، تخیل، باز خورد، موسیقی، تعامل اجتماعی و بیان چهره های است. (آرگایل، ۱۳۸۲).

که تأثیر شادمانی بر عملکرد شغلی و تحصیلی نیز در برخی پژوهش ها به تأیید رسیده است. همچنین محیط شاد خانواده بر شادمانی افراد، افزایش عزت نفس آنها و تقویت عملکرد درسی و شغلی شان مؤثر است. نویسنده این متن نیز طی پژوهشی دریافت که آموزش شادکامی بر افزایش مهارت های اجتماعی شش گانه دانش آموزان مؤثر است.

شادی یکی از شاخص های بارز کیفیت زندگی است؛ یعنی، آثار آن به وضوح در زندگی و حالات افراد دیده می شود. این شاخص به همراه شاخص های سلامت روانی و جسمانی نشانگر میزان کامیابی افراد است.

درجه بندی میزان شادی

در دسته بندی افراد شاد آنها در چهار گروه جای می گیرند که در شکل مقابل نشان داده شده اند. افراد گروه «الف» افرادی آرام و برون گرا هستند؛ یعنی، بیشتر جمع را دوست دارند و در جمع شرکت می کنند، آرامش دارند و افکار نگران کننده و بدبینی کمتری را تجربه می کنند. این افراد به دلیل برون گرایی احساس شادمانی می کنند و به دلیل آرام بودن احساسات منفی مثل خشم، تنفر، غمگینی و اضطراب را ندارند. ویژگی هایی مانند شاد بودن، خرسندی، خوشحال بودن، محظوظ شدن، تمییح شدن، متحیر و برانگیخته شدن در بین آنها به چشم می خورد. به عبارتی، این گروه از همه افراد سه دسته دیگر، شادمانی بیشتری را تجربه می کنند. قداما به این گروه افراد «دموی مزاج» می گفتند. افراد گروه «ب» افرادی آرام و درون گرا هستند؛ یعنی جمع را کمتر دوست دارند، بیشتر به تنهایی علاقه مندند و افکار نگران کننده و بدبینی کمی دارند. این افراد به دلیل درون گرا بودن شادمانی زیادی را تجربه نمی کنند، ولی به دلیل آرام بودن احساسات خشم، غمگینی و اضطراب کمی هم دارند. بنابراین، می توان گفت که این افراد نه شادمان اند نه ناشاد و به عبارت دیگر، نه مسائل خیلی خوب زندگی آنان را خیلی شاد می کند و نه مسائل خیلی بد آنان را خیلی ناشاد. این گروه ویژگی هایی مانند قناعت، رضایت، آرامش، راحتی خیال، آرمیدگی و خون سردی دارند. قداما به این گروه «بلغمی مزاج» می گفتند. افراد گروه «پ» هم همان طور که در نمودار پیداست، هم برون گرا و هم عصبی اند. آنها به دلیل برون گرایی احساس شادمانی دارند ولی به دلیل عصبی بودن احساس ناشادی، غمگینی و اضطراب را تجربه می کنند؛ یعنی هم شادمانی و هم غمگینی را به خوبی در خود دارند. آنها ممکن است در یک روز به دلایل مختلف هم شادمان و هم غمگین شوند این افراد بسیار احساساتی هستند؛ یعنی ممکن است در یک مجلس عزا بسیار ناشاد و در یک مجلس عروسی بسیار شادمان باشند. این افراد دارای ویژگی هایی مانند رنجیدگی، آشفتگی، ناکامی، غمگینی، افسردگی، عصبانیت، آشفتگی، تنیدگی، ترسویی و گوش به زنگ بودن هستند. قداما به این افراد «صفاوی مزاج» می گفتند. افراد گروه «ت» هم درون گرا و هم عصبی اند. آنها به دلیل درون گرایی به احساس شادمانی نمی رسند و همچنین به دلیل عصبی بودن، احساسات منفی غمگینی، ناشادی، اضطراب و حتی احساسات منفی دیگر مانند تنفر، حسادت و... را تجربه نمی کنند. درواقع، ناشادترین افراد گروه افراد تیپ «ت» هستند که حالتی محزون، درمانده، کسل، ملول، خسته و خواب آلود دارند. قداما به این گروه «سوداوی مزاج» می گفتند.

به طور کلی، می توان افراد را در چهار گروه قرار داد: گروه «الف» افراد دموی مزاج که برون گرا و آرام اند. گروه «ب» افراد بلغمی مزاج، که درون گرا و آرام اند. گروه «پ» افراد صفاوی مزاج که برون گرا و عصبی اند و گروه «ت» که «سوداوی مزاج» درون گرا و عصبی اند. طبیعی است در بین این چهار گروه شادمان ترین گروه «الف» و ناشادترین گروه «ت» است. (لاما و کانکر، ۱۳۸۲).

افزایش رویدادهای مثبت زندگی

تکنیک‌های القای خلق مثبت به خاطر تأثیر کوتاه‌مدت آنها امیدوارکننده نیست اما برخی از رویدادهای مثبت زندگی خیلی مفیدند. برخی از آنها را می‌توان در برنامه‌های شادی درمانی با افزایش شادی به کار گرفت. افزایش رویدادهای مثبت شامل رویدادهای اجتماعی، ورزش و تمرینات جسمانی، مذهب، موسیقی، تفریح، کار، تماشای تلویزیون، تعطیلات و ... است. در افزایش رویدادهای مثبت، فراوانی و شدت هر دو حائز اهمیت‌اند و اگر به طور منظم انجام شوند، به شادی و تغییرات شخصیتی منجر می‌شوند. همچنین، شادی‌درمانی را می‌توان هم درمورد افراد سالم و هم بیماران افسرده با استفاده از افزایش رویدادهای مثبت زندگی اجرا کرد. افزایش رویدادهای مثبت از قبیل ارتباطات اجتماعی، کار یا تفریح، ورزش، تعطیلات و ... باعث ایجاد خلق مثبت می‌شوند. در افزایش رویدادهای مثبت، فراوانی و شدت آنها حائز اهمیت‌اند و اگر فرد به طور منظم با آنها روبه‌رو شود، به شادی و تغییرات شخصی منجر می‌گردد (آرگایل، ۱۳۸۲).

شناخت درمانی

شناخت درمانی، مجموعه پیچیده‌ای از تکنیک‌هاست که هدف آنها تفسیر رویدادها به طور واقعی و منطقی است (رهیم^۲، ۱۹۹۰ به نقل از آرگایل، ۱۳۸۲).

در درمان به شیوه شناختی می‌توان از شناخت درمانی «بک» و «الیس» استفاده کرد (آیزنک، ۱۳۷۵). مدل شناختی چنین پیشنهاد می‌کند که تحریف یا ناکارآمدی فکر در همه اختلالات روان‌شناختی شایع است. ارزیابی واقع‌گرایانه و اصلاح فکر موجب بهبود خلق و رفتار می‌شود (بک، ۱۳۸۱). درمانگرهای شناختی معتقدند که انگاره‌های تفکر منفی موجب افسردگی و نگرانی می‌شوند. آنها بر این باورند که شما وقتی مثبت‌تر و واضح‌بینانه‌تر می‌اندیشید، از عزت نفس و کارایی بیشتری برخوردار می‌شوید.

برنز^۵ (۱۹۹۰) می‌گوید تا افراد این اصل مهم شناخت‌درمانی، یعنی اهمیت فکر و ارتباط آن را با احساس، اندیشه، رفتار و به‌طور کلی زندگی درک کنند. وی معتقد است که اگر می‌خواهید احساس بهتری داشته باشید باید بدانید و درک کنید که به جای حوادث بیرونی، افکار و طرز تلقی‌های شما هستند که احساسات شما را به وجود می‌آورند. پس می‌توانید، احساس و رفتار خود را تغییر دهید. این اصل ساده و در عین حال انقلابی می‌تواند شما را در تغییر زندگی خود یاری دهد (خدایاری فرد، ۱۳۸۰).

آموزش مهارت‌های اجتماعی

آموزش مهارت‌های اجتماعی به کسانی که نمی‌توانند دوست پیدا کنند، کمک زیادی می‌کند. این آموزش‌ها شامل روش‌های برقراری ارتباط غیرکلامی، ارتباط کلامی، احساس مفید بودن، درک بهتر موقعیت‌ها و ارتباط‌های اجتماعی است. در زوج درمانی و بهبود روابط زناشویی هم می‌توان از این آموزش‌ها استفاده کرد. آموزش مهارت‌های اجتماعی برای بیماران افسرده و بیماران دیگر نیز مناسب بوده است. ارتباطات، به خصوص ازدواج، روابط نزدیک با دوستان و همکاران، منبع مهم شادی هستند (آرگایل، ۱۳۸۲). همچنین به اعتقاد آرگایل و لو (۱۹۹۰)، بخشی از دلایل شادی افراد برون‌گرا، مهارت اجتماعی زیاد آنان است. آموزش مهارت اجتماعی به بیماران افسرده و بیماران دیگر نیز با موفقیت انجام شده است (آرگایل، ۱۳۸۲). عده‌ای از دانشمندان به این نتیجه رسیده‌اند که حمایت‌های اجتماعی نه تنها مانند ضربه‌گیر و سپری در برابر استرس عمل می‌کنند بلکه انسجام دستگاه ایمنی بدن را نیز افزایش می‌دهند (سی‌وارد، ۱۳۸۱). پژوهش‌هایی که در زمینه شادی و رضایت از زندگی انجام شده‌اند بر اهمیت روابط اجتماعی در

شادی فردی اشاره دارد. علاوه بر این اکثر پژوهش‌ها دریافته‌اند که زندگی اجتماعی فعال مهم‌ترین عامل در شادی است (فوردایس، ۱۹۹۷).

داروها

بعضی از داروها که در درمان اضطراب و افسردگی مورد استفاده قرار می‌گیرند، هیجان‌های مثبت از قبیل برانگیختگی ایجاد می‌کنند. گفته شده است که این داروها ممکن است در افراد غیربیمار نیز باعث برانگیختگی شوند. استفاده از داروها به طور گسترده در برخی افراد بیمار در تسکین تنش و اضطراب موفق بوده است. با وجود این، مصرف زیاد دارو می‌تواند فاجعه‌آمیز باشد (آرگایل، ترجمه گوهری و همکاران، ۱۳۸۲).

روش شناختی رفتاری

فوردایس^۶ (۱۹۷۷) که از صاحب‌نظران روان‌شناسی شادی است با بررسی پژوهش‌های متعددی، مجموعه‌ای با عنوان «آموزش شادی» را ارائه داده است. اعتقاد فوردایس بر این است که جز عواملی چون ژنتیک، شخصیت، میزان درآمد، طبقه اجتماعی و اقتصادی، میزان تحصیلات و ... ویژگی‌های خاص دیگری نیز وجود دارند که موجب کسب شادی می‌شوند. زیربنای شادی فوردایس این است که اگر شخص بخواهد می‌تواند همانند افراد شاد، شاد باشد. این برنامه ترکیبی از نظریات شناختی و رفتاری است و ۱۴ اصل دارد. عابدی (۱۳۸۶) در کتاب خود در این زمینه توضیحات کاملی ارائه داده است. جهت دستیابی به اطلاعات دقیق‌تر مطالعه کتاب شادی در خانواده توصیه می‌شود.

پی‌نوشت

1. fszeidi@yahoo.com
2. Yampey
3. velten
4. Rehm
5. Burns
6. Fordyce

منابع

۱. آرگایل، مایکل؛ روان‌شناسی شادی، مترجمان: مسعود گوهری‌انارکی، حمیدطاهر نشاط‌دوست، حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۲.
۲. آیزنک، مایکل؛ روان‌شناسی شادی، مترجم: مهرداد فیروزبخت و خشیار بیگی، تهران، انتشارات بدر، ۱۳۷۵.
۳. بک، جودیت؛ راهنمای گام به گام شناخت درمانی، مترجمان: ایرج دوراهکی و محمدرضا عابدی، جلد اول، اصفهان، انتشارات گل‌های محمدی، ۱۳۸۱.
۴. خدایاری فرد، مثبت‌نگری در روان‌درمانی با تأکید بر دیدگاه اسلامی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۵. سی‌وارد، بری‌ان کوک؛ مدیریت استرس، مترجم: مهدی قراچه‌داغی، تهران، نشر پیکان، ۱۳۸۱.
۶. شاه‌زیدی، فاطمه‌السادات؛ اثربخشی آموزش شادکامی بر افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی (چاپ نشده)، ۱۳۹۰.
۷. عابدی، محمدرضا؛ شادی در خانواده، تهران، انتشارات مطالعات خانواده، ۱۳۸۶.
۸. لام، دالایی و کاتلر، هواردسی؛ هنر شادزیستن، مترجم: انوشیروانی، تهران، انتشارات رسا، ۱۳۸۲.
9. Yampey, N (1980). The concept of happiness. Acta Psiquiatr am lat, 26 (4): 318-17.
10. Argyle, M. (2001). The Psychology of happiness London: Routledge.
11. Argyle, M. & Lu, L (1990). The personality of extroverts. Journal of personality and Individual Differences, 11, 1011, 1072.
12. Fordyce, M.W. (1997). Development of a program to increase personal happiness. Journal of Counseling psychology, 24(6), 511- 521.

تار



و

در دانش آموزان

چکیده

نوجوانی دوره‌ای مهم از زندگی و سرآغاز مستقل شدن است. طی این دوره مسائل استرس‌زای جدیدی برای نوجوان پیش می‌آید و اگر او نتواند این دوره را با موفقیت طی کند، در آینده با مشکلاتی روبه‌رو خواهد شد. روان‌شناسان در پاسخ به اینکه چگونه برخی افراد در مقابل سختی‌ها و مشکلات می‌توانند ایستادگی و چاره‌اندیشی کنند، اصطلاح «تاب‌آوری» را به کار می‌برند. تاب‌آوری یعنی استفاده فرد از توان و ظرفیت خود برای سازگاری با شرایط سخت استرس‌زا و تحمل آن. عوامل محافظتی مختلفی چون عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی در بالا بردن تاب‌آوری نقش دارند. از جمله افرادی که در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارند، مشاوران و معلمان هستند. در این مقاله در مورد تاب‌آوری، عواملی که به سازگاری دوباره فرد کمک می‌کنند (عوامل محافظتی) و نقش مشاوران و معلمان در ارتقای تاب‌آوری دانش‌آموزان مطالبی مطرح می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تاب‌آوری، استرس، ارتقای تاب‌آوری، مشاوره

مقدمه

پس از پایان گرفتن دوره کودکی، فرد وارد مرحله‌ای می‌شود که شرایط آن با شرایط دوره قبل کاملاً متفاوت است. به این دوره دوره «نوجوانی» می‌گویند. نوجوانان در این دوره پرتلاطم زندگی خود با مشکلات متعددی روبه‌رو هستند. در سال‌های اخیر مشکلات استرس‌زای نوجوانان (از جمله: شکست تحصیلی، مشکلات ارتباطی با اطرافیان، جدایی والدین، مرگ عزیزان و...) سیر صعودی پیدا کرده است. این مشکلات می‌تواند نوجوان را در خود غرق کنند. از طرفی، داستان‌های زیادی درباره نوجوانان و جوانانی که توانسته‌اند بر ناملایمات

غلبه کنند، وجود دارد. در دنیای ما افرادی وجود دارند که در شرایطی بسیار سخت و نامساعد زیسته و مورد آزار، غفلت، و ضربه‌های روانی و عاطفی قرار گرفته‌اند ولی با وجود این ناهنجاری‌ها موفق شده‌اند که نه تنها زنده بمانند بلکه رشد خوبی نیز داشته باشند. بر این اساس، برای ما سؤالاتی مطرح می‌شود. از جمله، اینکه چرا این افراد با وجود این مشکلات موفق شده‌اند؟ این امر به دلیل وجود کدام ویژگی در درون آنهاست. آیا این ویژگی را آموخته‌اند یا این ویژگی فطری آنهاست؟ در پاسخ به این سؤال‌ها روان‌شناسان معتقدند که یکی از مهم‌ترین توانایی‌های انسان که باعث سازگاری مؤثر او با عوامل خطرآفرین می‌شود، «تاب‌آوری» است.

در فرهنگ لغت آکسفورد در توضیح کلمه «تاب‌آوری» آمده است: (۱) عمل به جای خود برگشتن یا به عقب برگشتن؛ (۲) قابلیت ارتجاعی داشتن، توانایی برگشت به شکل یا وضعیت اولیه بعد از خم شدن یا ضربه‌های ناگهانی؛ (۳) (درمورد اشخاص یا ذهن آنها) بازگشتن از حالت افسردگی به حالت اولیه و به دنبال آن، برخورداری از حالت‌های شادمانی، شنواری و سرزندگی. راتر بر این باور است که افراد تاب‌آور لزوماً با چالش‌های کمتری مواجه نمی‌شوند بلکه وقتی با این تغییرات برخورد می‌کنند، تعادلشان را سریع‌تر به دست می‌آورند و حتی نسبت به قبل قوی‌تر می‌شوند، دچار اختلال نمی‌شوند و از لحاظ جسمی و روانی سالم‌ترند (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

موج اول تحقیقات مربوط به تاب‌آوری بر این فرض استوار بود که نوجوانانی که در هنگام رویارویی با فاکتورهای خطرناک، مهارت‌های کنار آمدن مناسبی را نمایش می‌دهند، دارای صفت «خوداصلاحی» هستند. این محققان این‌گونه نظریه‌پردازی کردند که این افراد دارای صفاتی هستند که به آنها کمک می‌کند تا بتوانند بر چالش‌های زندگی غلبه کنند. بر این اساس، پژوهشگران به این فکر افتادند که صفات

تاب‌آوری

نقش مشاوران

مهدیه ترصفی

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه

نسبی است و درجه مقاومت افراد در برابر آن در زمان‌ها و موقعیت‌های مختلف متغیر است.

به غیر از عوامل فردی، عوامل بیولوژیکی نیز در تاب‌آوری افراد مؤثرند. یافته‌هایی از مطالعات اخیر در مورد عامل‌های بیولوژیک و ژنتیک روشن می‌کند که محیط اولیه نامناسب و پرتنش بر رشد و کارکرد ساختار مغز و سیستم‌های عصب‌شناختی آن اثر می‌گذارد. این تغییرات ممکن است در اندازه مغز، شبکه‌های عصبی، حساسیت‌پذیری گیرنده‌ها و انتقال دهنده‌های عصبی به وجود آید. تغییرات مغزی و دیگر فرایندهای بیولوژیک ممکن است بر فرایند اداره کردن هیجانات منفی و به دنبال آن بر تاب‌آوری افراد اثرگذار باشد. (هرمن و همکاران، ۲۰۱۱)

در تحقیقی آمده است که اگر برخی نیازهای اساسی انسان به طور صحیح رفع شوند، نتایج اجتماعی مفیدی حاصل می‌آید.

شخصیتی خاصی را که باعث توانمندی فرد در رویارویی با موانع زندگی می‌شود، شناسایی کنند. آنها بر این باور بودند که در این صورت، قادر خواهند بود این ویژگی‌ها را در نوجوانانی که در این زمینه مشکل دارند، تقویت کنند. در ادامه تحقیقات برای محققان مسلم می‌شد که عملکرد بالای نوجوانان نتیجه یک صفت خاص نیست بلکه حاصل ترکیب چند صفت به علاوه فاکتورهای حمایتی بیرونی است. این موج دوم بر درک و فهم تعامل بین فاکتورهای حمایتی و صفات، متمرکز شد. موج سوم تحقیقات مربوط به تاب‌آوری کمتر روی افراد و بیشتر روی محیط کار کرد و نشان داد که تاب‌آوری افرادی که بیشتر از این ویژگی برخوردارند، در محیطی مناسب و از طریق فاکتورهای حمایتی و ویژگی‌های فردی رشد کرده است (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

اکنون این سؤال پیش می‌آید که افراد تاب‌آور چه ویژگی‌هایی دارند. تاب‌آوری با خصوصیات شخصیتی متفاوتی در ارتباط است که در ۷ ویژگی طبقه‌بندی شده‌اند: حس هم‌بستگی، تسلط بر خود، خودمحوری، مشارکت، خودارزشمندی، شوخ‌طبعی و خوش‌بینی (هانسون و همکاران، ۲۰۰۸).

هرمن و همکاران (۲۰۱۱) ویژگی‌های فردی دیگری برای افراد تاب‌آور ذکر کرده‌اند: ویژگی‌های شخصیتی (باز بودن، برون‌گرایی، موافق بودن)، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی، عزت نفس، ارزیابی شناختی (تعبیر مثبت داشتن از وقایع)، داشتن عملکردی عقلانی، انعطاف‌پذیری شناختی، دل‌بستگی اجتماعی، خودپنداره مثبت، خودگردانی هیجانی، احساسات مثبت، معنویت، کنار آمدن کارآمد و مفید، سخت‌رویی امید، تدبیر و درایت و سازگاری، عامل‌های جمعیتی چون سن، جنسیت، نژاد، اخلاقیات و همین‌طور ارتباطات اجتماعی ویژگی‌هایی هستند که به‌طور متغیر با تاب‌آوری مرتبط‌اند. آنها همچنین به این نکته اشاره دارند که مقاومت در برابر استرس امری

جدول ۱

نیازها	نتایج
عشق و تعلق	صلاحیت و کفایت اجتماعی
برتری	حل مسئله و برنامه‌ریزی
قدرت	خودمختاری و هویت
معنایی	حس هدفمندی و هم‌بستگی (انسجام)

سؤال اصلی این است که چطور دختران، پسران، زنان و مردان بعد از رویارویی با سختی‌ها و مشکلات به سازگاری دوباره می‌رسند. «فاکتورهای حمایتی» عواملی هستند که به سازگاری دوباره فرد کمک می‌کنند. فاکتورهای حمایتی در سه سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند (بنزیس و همکاران، ۲۰۰۸).

دانش آموزی که در کودکی مورد بی توجهی دیگران قرار گرفته یا خانواده اش او را ترک کرده اند، در مرکز خودپنداره اش به جای مفهوم موفقیت، مفهوم شکست جای گرفته است. این خودپنداره منفی موجب تثبیت شدن پیام هایی چون «من دوست داشتنی نیستم، من خواستنی نیستم، یا من بد هستم» می شود

مؤلفه های زیر را با دانش آموزان در میان بگذارید و آنها را آموزش دهید تا بتوانند از این ویژگی ها برای غلبه بر مشکلات زندگی خود استفاده کنند: ارتباطات، کمک به خود و دیگران، مهارت های زندگی (تصمیم گیری، خود آگاهی، کنترل هیجانات)، شوخ طبعی، فراست و هوشمندی، استقلال، نگرش مثبت به آینده داشتن، انعطاف پذیری، علاقه به یادگیری، خودانگیزشی، خودارزشمندی، معنویت، خلاقیت، واستقامت.

جدول ۲

فرد	خانواده	اجتماع
منبع کنترل درونی	ساختار خانواده	شرکت در اجتماع
تنظیم احساسات	ثبات رابطه زوجین	پذیرفته شدن از سوی همسالان
مجموعه باورها	پیوند خانوادگی	مشاوران مناسب
احساس مفید بودن	رابطه پشتیبانی متقابل میان والدین و فرزندان	محل زندگی امن
مهارت های کنار آمدن با مشکلات	محیط های محرک	اثر مدرسه
تحصیلات، مهارت ها و آموزش ها	پشتیبانی اجتماعی	استفاده از امکانات درمانی مناسب
سلامتی	تأثیر سوابق خانوادگی	
خلق و خو	درآمد ثابت و مکفی	
جنسیت	مسکن نامناسب	

بنارد (۲۰۰۲) به نقل از ورنر و اسمیت (۱۹۸۹) در تحقیقات خود گفته است که به غیر از چرخه و الگوی خانوادگی، داشتن معلم با صلاحیت نیز در رشد تاب آوری نقش دارد. افراد تاب آور از معلمان خود به عنوان افرادی با اعتماد، الگوهای مناسب، مهربان، خوشرو و در دسترس که توجه مثبت کافی به آنها داشته اند، یاد می کنند و معتقدند که این معلمان در شکل گیری هویت سالم به آنان کمک بزرگی کرده اند.

تیلور و کارچر (۲۰۰۹) به نقل از ولین و ولین (۱۹۹۳) و سلیگمن (۲۰۰۰) بر این باورند که مشاوران مدرسه به منظور بالا بردن تاب آوری دانش آموزان باید روی شش مؤلفه بینش، خلاقیت، ارتباطات، اخلاق، استقلال و شجاعت کار کنند و بکوشند که این مؤلفه ها را در آنان بالا ببرند.

معلمان، مشاوران و مدارس می توانند با سه کار گرفتن راهکارهای متعددی به افزایش تاب آوری دانش آموزان کمک کنند. در ادامه، بعضی از این راهکارها را ذکر می کنیم.

۱. «من می دانم که چه چیزی برای تو بهتر است. مهم نیست که تو در گذشته چه کاری انجام داده ای، مهم نیست در حال حاضر با چه مشکلاتی روبه رو هستی، توانایی تو بیشتر از هر مسئله و مشکلی است که جلوی روی تو قرار می گیرد. این اتفاق، آخر مسیر نیست.» اینها جملات حمایتگر و پشتیبانی کننده ای است که به صورت کلامی و غیرکلامی از سوی حامیان بیان می شود. هنگامی که دانش آموزی با شما سخن می گوید: به دل سوزی به او گوش دهید. قبل از اینکه به توانایی او در زمینه غلبه بر مشکلات اشاره کنید، او دوست دارد از شما بشنود که آنچه او با آن مواجه شده مسئله و مشکل سختی است.

(هندرسون، ۲۰۰۳)

۲. از نقاط قوت دانش آموز برای فائق شدن او بر مشکلات و سختی ها استفاده کنید. دانش آموزی که در کودکی مورد بی توجهی دیگران قرار گرفته یا خانواده اش او را ترک کرده اند، در مرکز خودپنداره اش به جای مفهوم موفقیت، مفهوم شکست جای گرفته است. این خودپنداره منفی موجب تثبیت شدن پیام هایی چون «من دوست داشتنی نیستم، من خواستنی نیستم، یا من بد هستم» می شود. برای کمک به چنین دانش آموزانی:

✓ توانایی ها، خصوصیات مثبت، هوش و استعداد آنها را یادآور شوید.
✓ فرصت و زمینه ای فراهم کنید که مهم و خواستنی بودن را درک کنند.

✓ روی تجربیاتی که در آن مستعدند، تمرکز کنید. برای مثال، درمورد دانش آموزی که استعداد شعر گفتن دارد، وظیفه مشاور این است که خلاقیت او را تحسین کند و شرایطی را فراهم آورد تا قطعه شعری از او در مجله مدرسه چاپ شود.

مؤلفه های زیر را با دانش آموزان در میان بگذارید و آنها را آموزش دهید تا بتوانند از این ویژگی ها برای غلبه بر مشکلات زندگی خود استفاده کنند: ارتباطات، کمک به خود و دیگران، مهارت های زندگی (تصمیم گیری، خود آگاهی، کنترل هیجانات)، شوخ طبعی، فراست و هوشمندی، استقلال، نگرش مثبت به آینده داشتن، انعطاف پذیری، علاقه به یادگیری، خودانگیزشی، خودارزشمندی، معنویت، خلاقیت، و استقامت (هندرسون، ۲۰۰۳).

تاب‌آوری را به دانش‌آموزان آموزش دهید. کار اساسی معلم و مشاور این است که به دانش‌آموز کمک کند تا به گونه‌ای متفاوت بیندیشد و از توانمندی‌های خود استفاده کند

دانش‌آموزان را ترغیب به شناخت یکدیگر کنید: از جمله عواملی که موجب رشد تاب‌آوری می‌شود، شناخت دانش‌آموزان از هم و توانایی‌های یکدیگر است. با قرار دادن مواردی از توانایی‌ها و ویژگی‌های جالب دانش‌آموزان در تابلوی اعلانات، می‌توان به این رابطه اجتماعی دست یافت و احساس تعلق خاطر را در آنها تقویت کرد.

زمانی خاص تعیین کنید و از هر یک از دانش‌آموزان بخواهید که هدفی برای خود تعیین کند. معلم نیز در این میان نقش کمک‌کننده خواهد داشت. در جوامع آموزشی که در آنها رشد فردی در درون محیط اجتماعی رخ می‌دهد، این تجلیل عنصری سیستماتیک به شمار می‌رود (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

۹. دادن فرصت‌هایی برای بیان تخیلات فردی به دانش‌آموزان، نظیر قصه‌گویی، نقاشی، طراحی، تولیدات ویدئویی، تئاتر و نوشته‌های خلاقانه، علاوه بر ترمیم جراحات‌های قبلی، می‌تواند از نتایج منفی چون گرایش به سوءمصرف مواد و الکل جلوگیری کند (بنارد، ۲۰۰۲).

۱۰. عقب‌نشینی نکنید؛ رشد تاب‌آوری یک روند به شمار می‌رود. تاب‌آوری در طول زندگی گاهی کاهش و گاهی افزایش می‌یابد. هنگامی که با پیچیدگی‌های زندگی جوانان آشنا می‌شویم، ممکن است این‌گونه به نظر برسد که برای رویارویی آنها با بعضی چالش‌های زندگی نمی‌توانیم هیچ راه‌حلی ارائه کنیم. شاید استفاده فراگیر از اصول تاب‌آوری بهترین روش و کلاس و مدرسه تنها محیط مناسب برای آموزش روش‌های صحیح مقابله با مشکلات باشد. (هندرسون، ۲۰۰۳).

پی‌نوشت

1. Resiliency

منابع

1. Benzie, K & Mychasiuk, R (2009) Fostering family resiliency: a review of the key protective factors; Journal of child and Family social work. Vol 14, pp 103- 114.
2. Benard, B (2002). From Risk To Resiliency: What Schools Can Do. Resiliency association. P. 19-29.
3. Henderson, N(2003). The Resiliency Route to academic Success. A guide for counselors and Teachers. Laboratory for student success. No. 113.
4. Herrman, H; Stewart, D.E; Diaz-Granada, N; Berger E.L Jackson, B, Yuen, T (2011) What is Resilience? ; La Revue canadienne de psychiatrie, vol 56, no 5.
5. Hurlington, K. (2010); Blostering Resilience in Student: Teachers as Protective factors; <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/publication.html>
6. Hansson, K.J; Cederblad, M; Lichtenstein, P Reiss, D; Pedersen, N; Bellderhiser, J; Elthammar, O (2008). Individual Resiliency Factors from a Genetic Perspective: Results from a Twin Study; family process, vol.47, No.4
7. Taylor, E & Karcher, E (2009). Cultural and Developmental Variation in the Resiliencies Promoted by School Counselors. Journal of Professional Counseling Practice, Theory, And Research Vol 37, No. 2

۳. دانش‌آموزان را ترغیب به شناخت یکدیگر کنید: از جمله عواملی که موجب رشد تاب‌آوری می‌شود، شناخت دانش‌آموزان از هم و توانایی‌های یکدیگر است. با قرار دادن مواردی از توانایی‌ها و ویژگی‌های جالب دانش‌آموزان در تابلوی اعلانات، می‌توان به این رابطه اجتماعی دست یافت و احساس تعلق خاطر را در آنها تقویت کرد. (هارلینگتون، ۲۰۱۰).

۴. تاب‌آوری را به دانش‌آموزان آموزش دهید. کار اساسی معلم و مشاور این است که به دانش‌آموز کمک کند تا به گونه‌ای متفاوت بیندیشد و از توانمندی‌های خود استفاده کند. معلم به دانش‌آموز کمک می‌کند که

* مشکلات و سختی‌هایی را که در زندگی برایش پیش می‌آید، به ضعف خود نسبت ندهد: تو علت آن فاجعه نیستی؛ هیچکس نمی‌توانست جلوی این اتفاق را بگیرد.

* سختی‌ها و مصیبت‌ها را به صورت دائمی و همیشگی نبیند: این اتفاق به زودی می‌گذرد؛ آینده تو مسلماً متفاوت خواهد بود.

* موانع و مشکلات را فراگیر نبیند: این بخش فقط یک قسمت از تجربه زندگی توست. تو می‌توانی از این موقعیت خارج شوی. (بنارد، ۲۰۰۲).

۵. در مدرسه کارگروهی در گروه‌های کوچک ترتیب دهید. صدها مطالعه نشان داده‌اند که این کار موجب رشد تاب‌آوری در دانش‌آموزان می‌شود (بنارد، ۲۰۰۲).

۶. مسئولیت‌پذیری را آموزش دهید. مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک فاکتور قوی و بارز در ادبیات تاب‌آوری شناخته شده است. در مطالعه بر روی مدرسی در جوامع فقیر، میچل روتر (۱۹۷۹) دریافت که عامل مهم در کاهش فرار از مدرسه و بزهکاری، «دادن مسئولیت» به دانش‌آموزان در مدرسه است (بنارد، ۲۰۰۲).

۷. حس تعلق را در کلاس بالا ببرید. در کلاس درس حس تعلق از طریق مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها بالا می‌رود. در تعیین قوانین کلاسی به جای اعمال زور، نظر دانش‌آموزان را جویا شوید و آنها را در تصمیم‌گیری‌ها درگیر کنید. از طریق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه فرصتی برای آنها فراهم می‌شود که (۱) می‌توانند به توسعه ارتباطات، حل مسئله و مهارت‌های تصمیم‌گیری بپردازند، (۲) یک درس ضروری را نیز یاد بگیرند و آن این است که بتوانند در یک جامعه کوچک (که همان مدرسه است) و دارای قوانین خاص، به عنوان یک شهروند زندگی کنند (بنارد، ۲۰۰۲).

۸. با مشارکت دانش‌آموزان، اهداف واقع‌بینانه‌ای را برای هر یک مشخص کنید و در زمان مشخص با ترتیب دادن نمایشگاه حاصل کار آنها را در معرض نمایش قرار دهید. تعیین اهداف معین بدین معناست که از دانش‌آموزان به بهانه خاص تقدیر به عمل آید. نمایشگاهی در



مسئولیت پذیری در دانش آموزان

طاهره حسینی قمی

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی

مقدمه

استقلال، نظم پذیری، سخت کوشی، اخلاقی بودن، صداقت، امانت داری، سازمان یافتگی، قابلیت اعتماد، قوی، متفکر، بالغ، تربیت شده، بزرگ، منطقی، غمخوار سایرین، قابل احترام، واقع گرا، قابل اتکا، وظیفه شناس و متعهد می باشد (سبحانی نژاد، ۱۳۷۹).

نظر برخی روان شناسان

انسان اجتماعی از دیرباز برای زیستن ناگزیر به همکاری با هموعان خود و قبول مسئولیت بوده؛ چرا که نیازهای او، با کمک و همیاری دیگران مرتفع می شده است (ستوده، ۱۳۷۸).

در زیستن و جریان پاسخ دهی متقابل به نیازهای یکدیگر باید به مهارت های اجتماعی مجهز بود. مهارت ها مجموعه ای از پاسخ های لازم را فراهم می کنند تا بدان وسیله فرد بتواند به طرز مؤثر زندگی کند، بیاموزد و کار کند. مسئولیت پذیری یک مهارت اجتماعی است که نقش آن در زندگی اجتماعی و شخصی از جمله مباحث مورد توجه دانشمندان و به خصوص روان شناسان بوده است (صفوی زاده و شیران، ۱۳۸۵).

کوهن اجتماعی شدن را جریانی می داند که به انسان راه زندگی کردن در جامعه را می آموزد، شخصیت می دهد و ظرفیت های او را در جهت انجام دادن وظایف فردی و به عنوان عضو جامعه توسعه می بخشد (جعفری طوسی، ۱۳۸۵).

فردریک پرز معتقد است که انسان از طریق آگاهی قادر به انتخاب است و بنابراین، مسئول رفتار خود است. هر فرد بالغ و سالم از توانایی فکر کردن و واکنش دهی برخوردار است و در نتیجه، مسئول زندگی خویش است. او به مسئولیت به عنوان توانایی پاسخگویی خلاق به محیط نگاه می کند (شیلینگ، ۱۳۸۴).

در میان روان شناسان، **آدلر** بیشتر بر مسئولیت اجتماعی تأکید دارد. او اولین روان کاوی است که به ماهیت اجتماعی انسان می پردازد. به نظر او انسان دائماً در جامعه با مردم در تماس است و مجموعه این تماس ها، سبب پرورش حس اجتماعی و آموختن احساس مسئولیت و همکاری می شود (همان منبع). درباره مسئولیت و رابطه آن با زندگی، **گلاس** معتقد است که ناخشنودی و افسردگی نتیجه عدم احساس مسئولیت است. فرد غیرمسئول نه برای خود و نه برای دیگران ارزش قائل نیست. در نتیجه خود و دیگران را آزرده می کند (شفیع آبادی، ۱۳۸۰).

دانش آموزان بزرگ ترین سرمایه های انسانی هر جامعه به حساب می آیند؛ زیرا با به کارگیری علم و دانش و مهارت های آموخته شده می توانند گام های استواری در جهت تعالی و رشد و آبادانی جامعه بردارند. بنابراین، یکی از اهداف مهم نظام آموزشی، تربیت دانش آموزانی مسئولیت پذیر است. توجه به این مسئله باعث می شود که روحیه تعهد و مسئولیت پذیری و تلاش و پشتکار در دانش آموزان پرورش یابد و بدین ترتیب بتوانیم نیروهای فعال و مولدی را برای فعالیت در عرصه های مختلف اجتماع تربیت کنیم.



کلیدواژه ها: مسئولیت پذیری، مهارت های اجتماعی، خودآگاهی، خودرزیایی، خودکنترلی

تعریف مسئولیت

مسئولیت پذیری گوهر ارزشمندی است که با وجود آن انسان بر همه مخلوقات جهان برتری یافته است. تاکنون از مسئولیت پذیری تعاریف فراوانی ارائه شده است که هر کدام جنبه ای از آن را مدنظر قرار داده اند. در فرهنگ سخن، مسئولیت به معنی کاری را عهده دار شدن و عواقب و پیامدهای آن را پذیرفتن، پاسخگو بودن، موظف بودن، تعهد به کسی یا چیزی، و در لغت نامه دهخدا به معنی ضمان، تعهد ضمان، مواظبت امری کردن، متعهد کردن، موظف بودن آمده است.

کلمز و بین^۱ مسئولیت را از لحاظ لغوی، توانایی پاسخ دادن و در عرف عام به مفهوم تصمیم گیری مناسب و مؤثر دانسته اند. منظور آن ها از تصمیم گیری مناسب این است که فرد در چارچوب هنجارهای اجتماعی و انتظاراتی که از او می رود، دست به انتخاب بزند که سبب ایجاد روابط انسانی مثبت، موفقیت و افزایش ایمنی و آسایش خاطر می شود و منظور از پاسخ مؤثر، پاسخی است که فرد را قادر سازد تا به هدف هایی که باعث تقویت عزت نفسش می شوند، دست یابد (کلمز و بین، ۱۳۸۵).

اصل مسئولیت عبارت است از: «افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزام های درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می شود.» (باقری، ۱۳۷۴).

گروزنیکل و استفنز^۲ در یک نظرخواهی از دانش آموزان، مترادف هایی را برای مسئولیت پذیری ذکر کرده اند:

مسئولیت عبارت است از: «افزایش مقاومت فرد در برابر شرایط، تا به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامهای درونی تبعیت کند که احساس مسئولیت یا احساس تکلیف نامیده می شود»

عناصر اصلی مسئولیت پذیری خود آگاهی، پذیرش پیامدهای رفتار، خود ارزیابی، برنامه ریزی و خود کنترلی است. بعضی از موانع رفتار مسئولیت پذیرانه شامل فقدان بعضی از این عناصر مسئولیت یا مهارت نداشتن در نشان دادن رفتار مورد انتظار در شرایط درست است

مارگارت مید، قبول مسئولیت را بزرگ ترین مرحله کمال انسانی دانسته است. به نظر او افراد کوشا و مسئولیت پذیر، همواره به انجام وظایف اهمیت کافی می دهند و در کمک به دیگران پیش قدم اند. بشر بدون قبول مسئولیت نمی تواند رشد کند و برای موفقیت باید مسئولیت بپذیرد. او پایداری در کوشش و انجام وظیفه را از صفات بارز فرد مسئولیت پذیر می داند (ملکی، ۱۳۸۵). با توجه به اینکه احساس مسئولیت بیانگر نوعی نگرش و مهارت است، مانند هر نوع نگرش و مهارتی، آموختنی و اکتسابی است (بروئر به نقل از فولاد چنگ، ۱۳۸۲).

این مهارت به تدریج از ابتدای زندگی ایجاد می شود. درواقع، یک شخص هرگز نمی تواند رفتاری مسئولانه از خود نشان دهد، مگر آنکه آن را در طول زندگی آموخته باشد (ماسن و همکاران، ۱۳۸۳).

از دانش آموز در زمینه مسئولیت پذیری چه انتظاری داریم؟

۱. افراد مسئولیت پذیر به طور قابل اعتمادی عمل می کنند.
۲. افراد مسئولیت پذیر سریع، آماده و مولدند.
۳. افراد مسئولیت پذیر از دلیل تراشی یا سرزنش دیگران به خاطر رفتارشان خودداری می کنند.
۴. افراد مسئولیت پذیر قادرند حتی بدون داشتن سرپرست، تصمیمات مؤثری بگیرند (ویتو، ۲۰۰۳).

عناصر اصلی

عناصر اصلی مسئولیت پذیری خود آگاهی، پذیرش پیامدهای رفتار، خود ارزیابی، برنامه ریزی و خود کنترلی است. بعضی از موانع رفتار مسئولیت پذیرانه شامل فقدان بعضی از این عناصر مسئولیت یا مهارت نداشتن در نشان دادن رفتار مورد انتظار در شرایط درست است. دانش آموزان در مدیریت خود باید رفتارشان را بازبینی و کنترل کنند. آن ها برای کنترل رفتارشان باید خود آگاهی و خود کنترلی داشته باشند که عناصر اصلی رفتار مسئولیت پذیر را شامل می شوند. این راهبردها وابستگی دانش آموزان را به یک بزرگسال کاهش می دهند. مدیریت خود میزان انجام تکالیف، پیشرفت و دقت تحصیلی و مهارت های اجتماعی را بهبود می بخشد. قلب راهبرد مدیریت خود، خودبازبینی است. خودبازبینی یعنی دنبال کردن رفتار دانش آموز. بیشتر راهبردهای مدیریت خود شامل آموزش خودبازبینی، خود ارزیابی و خود تقویتی دانش آموزان است. راهبردهای مدیریت خود، به ویژه زمانی که دانش آموزان از مهارت رفتار درست برخوردارند ولی خود آگاهی کمی بر رفتارشان دارند یا نمی دانند چه موقع رفتار درست را نشان دهند، مؤثر هستند. به علاوه، تلاش برای افزایش رفتار مطلوب با مدیریت خود بسیار مؤثرتر است از تلاش برای یک رفتار نامطلوب (ویتو، ۲۰۰۳).

معلمان می توانند مسئولیت پذیری دانش آموزان را تسهیل یا از پیشرفت آن جلوگیری کنند. در عین حال، به لحاظ منطقی ما نمی توانیم بدون فراهم کردن شرایط، از دانش آموز انتظار رفتار مسئولیت پذیرانه را داشته باشیم. اگر معلم شرایطی را برای مسئولیت پذیری دانش آموزان فراهم نکند، نمی تواند

از آن ها انتظار مسئولیت پذیری داشته باشد. این شرایط مسئولیت پذیری دانش آموزان را تضمین نمی کند اما افزایش آن را تسهیل می کند (همان منبع).

پیامدها

برخی از پیامدهای مسئولیت پذیری عبارت اند از:

- * شناسایی و شکوفایی استعدادها
- * ایجاد انگیزه بیشتر برای پذیرش مسئولیت بیشتر
- * ایجاد انگیزه مبارزه جویی و سخت کوشی
- * ایجاد تعهد و پشتکار نسبت به انجام دادن کار
- * فراهم شدن زمینه توانمندی در سایر مهارت های زندگی
- * رشد فکری و رشد شخصیت
- * افزایش عزت نفس
- * پذیرش اشتباه
- * انجام دادن درست کارها
- * تشویق دیگران به مسئولیت پذیری (ویتو، ۲۰۰۳).

مسئولیت در مقابل فرمانبرداری

بین مسئولیت پذیری و فرمانبرداری تفاوت زیادی وجود دارد. فرمانبرداری نیازمند وجود یک بزرگسال یا یک کنترل کننده خارجی است؛ در حالی که مسئولیت پذیری بدون حضور نیروی خارجی به انتخاب های فرد و نگرش و تعهدهای نسبت به مسئولیت هایش بستگی دارد. فرمانبرداری نیازمند پذیرش استانداردها و انتظارات یک بزرگسال است؛ در حالی که مسئولیت پذیری نیازمند مشارکت، خود کنترلی و تصمیم گیری است (همان منبع).

چرا مسئولیت پذیری نه فرمانبرداری؟

۱. فرمانبرداری به نظارتی دائمی نیاز دارد.
۲. اگر دانش آموزان وابسته به اطاعت باشند، بعضی از اشکال پیچیده آموزش، مانند یادگیری گروهی یا مشارکتی، اتفاق نمی افتد (همان منبع).

تنبيه

با وجود اینکه هیچ کس نمی تواند آثار کوتاه مدت تنبیه را انکار کند، آثار بلندمدت آن مورد سؤال است. تنبیه تنها اطاعت را آموزش می دهد و رفتارهای درست خود کنترلی و مسئولیت پذیری را جایگزین نمی کند. در کلاس هایی که از روش های تنبیه استفاده می شود، مشکلات زیادی وجود دارد (همان منبع).

آثار جانبی تنبيه

۱. تنبیه هرگز رابطه معلم و شاگرد را بهبود نمی بخشد.
۲. تنبیه هیچ رفتار خوبی را به عنوان جایگزین یاد نمی دهد.
۳. اغلب به خشم و خشونت منجر می شود.
۴. تعارضات را حل نمی کند.

فرمانبرداری نیازمند پذیرش استانداردها و انتظارات یک بزرگسال است؛ در حالی که مسئولیت پذیری نیازمند مشارکت، خودکنترلی و تصمیم گیری است

بین مسئولیت پذیری و فرمانبرداری تفاوت زیادی وجود دارد. فرمانبرداری نیازمند وجود یک بزرگسال یا یک کنترل کننده خارجی است؛ در حالی که مسئولیت پذیری بدون حضور نیروی خارجی به انتخاب های فرد و نگرش و تعهدهای نسبت به مسئولیت هایش بستگی دارد.

۵. اغلب رفتار بد و ناشایست را پنهان می کند، نه اصلاح.
۶. تنبیه تهدیدها را افزایش می دهد که مانع رشد مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی در فرد می شود.
۷. تنبیه پایه های نیازهای روان شناختی تعلق، قدرت، آزادی و غیره را از بین می برد.
۸. تنبیه بر رفتارهای گذشته به جای رفتارهای حال و آینده متمرکز است.
۹. تنبیه این پیام را می رساند که بزرگسالان مشکلات را با زور حل می کنند (همان منبع).

انتخاب و مسئولیت پذیری

بخشی از مسئولیت پذیری انتخاب درست و مؤثر رفتار است. کسانی که در جوانی از تصمیم گیری منع شده اند، در بزرگسالی تصمیم گیرندگان ضعیفی خواهند بود. باید اجازه داد که دانش آموزان دست به انتخاب بزنند و از اشتباهات خودشان بیاموزند. مسئولیت پذیر شدن با دست زدن به انتخاب طولانی مدت جواب می دهد (همان منبع).

مسئولیت پذیری و مدرسه

به رغم تأثیر قابل توجه و انکارناپذیر خانواده در ایجاد و استقرار مبانی مسئولیت پذیری در کودک، این تأثیر بیشتر در دوران قبل از مدرسه است و پس از آن، مسئولیت مدرسه در تربیت او سنگین تر خواهد شد (شاملو، ۱۳۸۰).

برخی از مطالعات هم به این نتیجه رسیده اند که متغیرهای مرتبط با مدرسه، نسبت به خانواده یا دوستان در ایجاد رفتارهای مسئولانه یا غیرمسئولانه مؤثرترند. دانش آموزان بخش عظیمی از هویت خود را از مدرسه می گیرند. علاوه بر اینکه اوقات قابل ملاحظه ای از زندگی کودکان و نوجوانان در آنجا می گذرد، بیشترین فعالیت های آن ها در ساعات غیرمدرسه نیز با هم سالان و دوستان مدرسه ای است. مدرسه می تواند ضعف های ناشی از مسائل تربیتی در خانواده را جبران و آموزش می تواند بر رشد اخلاقی و اجتماعی افراد تأکید کند (شامانی، ۱۳۸۶).

مدرسه نخستین محیطی است که کودک پس از خانواده وارد آن می شود. مدرسه با مشخص کردن وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزش های اجتماعی یکی از مراکز مهم اجتماعی شدن فرد تلقی می گردد. یک سلسله هنجارهای رفتاری که انتظار می رود افراد در جامعه بزرگ تر، خود را با آن سازگار کنند، در جامعه کوچک مدرسه نیز وجود دارد (جعفری طوسی، ۱۳۸۵).

امروزه تأکید صرف مدارس بر رشد شناختی و نادیده گرفتن سایر ابعاد، مثل رشد اجتماعی، می تواند مشکلاتی را برای نوجوان فراهم آورد. به طور کلی، در مدارس پرورش باید در سه حیطه توانایی دانش، مسئولیت پذیری و تعهد صورت پذیرد. برای اینکه دانش آموز مسئولیت پذیر باشد، باید توانایی شناخت خطرها و مضرات را داشته باشد. فرصت ها و موقعیت ها را بشناسد و انگیزه لازم برای انتخاب رفتاری را که هم منافع خود و هم دیگران را تضمین کند، داشته باشد و برای اینکه متعهد باشد، باید بپذیرد که تعهد اجتماعی، قسمتی از ادای دین به اجتماعی است که او را پذیرفته و پرورش

داده و نگران او بوده است (موریس و الیاس، ۱۳۸۰).

دانش آموزانی که مسئولیت پذیری را در مدرسه آموخته اند، یاد می گیرند چگونه در یک موقعیت بزرگ تر برای حل مشکل به راه های کمک به یکدیگر بیندیشند یا لاقل با آن دست و پنجه نرم کنند. نظام آموزشی باید دانش آموزان را با یکدیگر مرتبط سازد تا فکر کردن و حل مشکل را یاد بگیرند و بدین ترتیب، در اجتماع افراد مسئولی بار بیابند (گلاس، ۱۳۸۴).

موانع مسئولیت پذیری در محیط خانواده

۱. در شیوه تربیت استبدادی، والدین به نظر نوجوانان و جوانان اهمیت نمی دهند. تنبیه در این شیوه رواج دارد و موجب می شود مهارتهایی مانند دوست یابی، شرکت در فعالیت های اجتماعی و مسئولیت پذیری در کودکان رشد نکند.

تحقیقات کاگان و ماسن نشان می دهد که اگر والدین بسیار سختگیر و دیکتاتور باشند، مانع پیشرفت و توسعه کنجکاوی و خلاقیت کودک خود می شوند. والدینی که اجازه نمی دهند کودک ابراز وجود یا اظهار نظر کند، مانع بروز استعدادهای بالقوه او می شوند. در نتیجه، این گونه کودکان در آینده روان آزرده و پرخاشگر خواهند شد (هواسی، ۱۳۸۶).

۲. سرزنش و نکوهش، عامل دیگری است که فرزندان را خاطی می کند و موجب می شود که آتش لجبازی و عدم مسئولیت پذیری در آن ها شعله ور گردد.

۳. عدم هماهنگی والدین، موجب می شود فرزندان نیز با دیگران روابط سردی داشته باشند؛ بنابراین، روحیه ناسازگاری در فرزندان درونی می شود و مسئولیت پذیری و روحیه تعاون آن ها آسیب می بیند.

۴. نداشتن تجربه گروهی و بازی های دسته جمعی موجب می شود که روحیه همکاری و تعاون و اشتراک مساعی، که یکی از ابزارهای مهم مسئولیت پذیری است، در کودکان رشد نکند.

۵. فقدان محبت موجب آن می شود که فرد، در تعامل با جامعه دچار مشکل شود، همواره فاصله خود را با دیگران حفظ کند و از همکاری با آن ها اجتناب ورزد. این جزء رفتارهایی است که با روحیه مسئولیت پذیری و مشارکت جویی ناسازگار است (رحیمی، ۱۳۷۷).

برخی از راه های ایجاد حس مسئولیت پذیری در محیط خانواده

برخی از راه های ایجاد حس مسئولیت پذیری در محیط خانواده عبارتند از:

۱. تربیت فرزندان به گونه ای که وابستگی کمتری به دیگران داشته باشند.
۲. فرزندان کارهای خود را شخصاً انجام دهند و برای مشکلات خویش چاره جویی کنند.
۳. زندگی مردم محوری و سازش و تفاهم با دیگران را به فرزندان خود بیاموزیم.
۴. بچه ها را آگاهانه به مشارکت در گروه های مذهبی، ورزشی، هنری و غیره تشویق کنیم.
۵. در امور مربوط به فرزندان با آن ها مشورت کنیم (همان منبع).

متغیرهای مرتبط با مدرسه، نسبت به خانواده یا دوستان در ایجاد رفتارهای مسئولانه یا غیرمسئولانه مؤثرترند. دانش‌آموزان بخش عظیمی از هویت خود را از مدرسه می‌گیرند

به طور کلی، در مدارس پرورش باید در سه حیطه توانایی دانش، مسئولیت‌پذیری و تعهد صورت پذیرد

موانع مسئولیت‌پذیری در محیط مدرسه

۱. تبعیض قائل شدن بین دانش‌آموزان، به این صورت که مثلاً به بعضی افراد، مسئولیت‌هایی داده شود یا آن‌ها مورد توجه بیشتری قرار گیرند. این امر موجب می‌شود که سایر دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های گروهی رغبتی نشان ندهند.
۲. جذاب نبودن فعالیت‌های مدرسه موجب گریز از مسئولیت است و موجب می‌شود دانش‌آموزان یا مسئولیتی را نپذیرند یا با اکراه و بی‌رغبتی، آن را به عهده بگیرند.
۳. تکیه بر بعد آموزشی و غفلت از جنبه‌های پرورشی باعث گریز از مسئولیت است؛ چرا که وقتی اولیا و مربیان ملاک پیشرفت تحصیلی را نمره خوب گرفتن بدانند، کوشش چندانی در جهت امور پرورشی صورت نمی‌گیرد.
۴. سختگیری در محیط مدرسه، روحیه مقاومت در برابر اجرای تکلیف و فرار از آن را تشدید می‌کند و باعث می‌شود که شاگرد در مقابل دستورات معلم کارشکنی کند و بی‌تفاوت و بی‌مسئولیت باشد.
۵. روش تدریس معلم‌محوری؛ در این روش دانش‌آموز غیرفعال است؛ زیرا تنها نقش شنونده را دارد و بنابراین، هیچ مسئولیتی در کلاس حس نمی‌کند.
۶. فقدان روح همکاری بین مسئولان مدرسه موجب انتقال این روحیه به شاگردان می‌شود و وحدت اجتماعی محیط مدرسه را که لازمه مشارکت جویی و مسئولیت‌پذیری است، خدشه‌دار می‌کند (همان منبع).

برخی از راه‌های ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در محیط مدرسه

۱. دادن تکلیف به دانش‌آموزان در حد وسیع و توان فردی
۲. اعطای مسئولیت‌های متناسب با علائق و گرایش‌های فرد
۳. قرار دادن فرد در موقعیت‌های متفاوت (ساسانی، ۱۳۸۲).
۴. تشویق دانش‌آموزان به عضویت در گروه‌ها و دسته‌ها در مدرسه.
۵. تأکید بر اردوهای دانش‌آموزی.
۶. دوری کردن از تنبیه‌های ناسالم که موجب از بین رفتن همکاری بین معلم و دانش‌آموز و کمرنگ شدن حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت جویی در دانش‌آموزان می‌شود.
۷. استفاده از نیرو و توان همه دانش‌آموزان در مدرسه و واگذار کردن مسئولیت به آن‌ها.
۸. مقدم کردن بعد پرورشی مدارس بر بعد آموزشی آن‌ها.
۹. برگزاری جلسات بحث و انتقاد پیرامون مسائل جاری مدرسه با حضور دانش‌آموزان (رحیمی، ۱۳۷۷).

نتیجه‌گیری

پرورش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان یکی از اهداف مهم نظام آموزشی است. انسان‌ها امروزه بیش از پیش نیازمند پذیرش مسئولیت برای زندگی و سرنوشت خود هستند و این امر میسر نمی‌شود مگر اینکه

آموزش و پرورش آن‌ها مبتنی بر افزایش درک کودکان و نوجوانان نسبت به نقش خود در تعیین سرنوشت و ساخت کیفیت زندگی خویش باشد و برای رسیدن به این اهداف، سعی و کوشش و برنامه‌ریزی دقیق صورت گیرد.

پی‌نوشت

1. Clemes and been
2. Grossnicke & stephens
3. Vitto

منابع

۱. ساسانی، ماهرخ؛ راهنمایی و مشاوره در نهج البلاغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۱۳۸۲.
۲. ستوده، هدایت‌الله؛ روان‌شناسی اجتماعی، تهران، انتشارات آوای نور، ۱۳۷۸.
۳. باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۴.
۴. گلاسرو، ویلیام (۱۹۲۵)؛ مدارس بدون شکست، مترجم: ساده حمزه، تهران، انتشارات رشد، چاپ چهارم، ۱۳۸۴.
۵. جعفری طوسی، سیده زهرا؛ بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء، ۱۳۸۵.
۶. شامانی، محمدعلی؛ مدرسه بزهکاری نوجوانان را کاهش می‌دهد؛ فصلنامه رشد مشاور مدرسه، دوره ۳، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۶.
۷. ملکی، جلال؛ نابرده‌رنج ... کوشش و مسئولیت‌پذیری، تهران، انتشارات جیحون، ۱۳۸۵.
۸. صفوی‌زاده، ملیحه، ساخت و هنجاریابی مقیاس تشخیص اضطراب اجتماعی در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد، کارشناسی ارشد رشته سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۸۶.
۹. فولاد چنگ، محبوبه؛ خانواده و پرورش مسئولیت‌پذیری در کودکان، ماهنامه آموزشی - تربیتی پیوند، شماره ۲۸۹، آبان ماه ۱۳۸۲.
۱۰. شفیع‌آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا؛ نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ هشتم، ۱۳۸۰.
۱۱. شاملو، سعید؛ بهداشت روانی، چاپ چهاردهم، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۸۰.
۱۲. ماسن، پاول هنری؛ جرم کیگان، آلتا کارول هوستون. جان جین وی کانجر (بی‌تا)؛ رشد و شخصیت کودک، مترجم: مهشید یاسایی، تهران، نشر مرکز، ۱۳۸۳.
۱۳. شیلینگ، لوتیس (بی‌تا) نظریه‌های مشاوره (دیدگاه‌های مشاوره)، مترجم: خدیجه آرین، چاپ پنجم، تهران، انتشارات اطلاعات، ۱۳۸۴.
۱۴. موریس، جی. الیاس (بی‌تا)؛ یادگیری و آموزش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، مترجم: فرهنگیان، تهران، مؤسسه فرهنگی انتشارات بینش، ۱۳۸۰.
۱۵. سبحانی‌نژاد، مهدی؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طراحی برای آینده، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۹.
۱۶. علی‌آبادی، علی؛ مسئولیت‌پذیری، عنصر بنیادین در حیات علمی استاد مطهری، مقالات و بررسی‌ها، دفتر ۷۴، زمستان، ۱۳۸۲.
۱۷. کلمز، هریس، بین، رینولد (بی‌تا)؛ آموزش مسئولیت به کودکان. مترجم: پروین علی‌پور، چاپ هفتم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۵.
۱۸. رحیمی، عزیزالله؛ پرورش حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت جویی در نوجوانان و جوانان، چاپ اول، نشر صالح، زمستان، ۱۳۷۷.
۱۹. هواسی، ناهید؛ بررسی و مقایسه شیوه‌های فرزندپروری در خانواده‌هایی که دارای نوجوان معنادار هستند با خانواده‌هایی که دارای نوجوان عادی هستند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد راهنمایی و مشاوره، دانشگاه الزهراء، تهران، ۱۳۸۶.
20. Vitto. John. M. (2003). Relationship - driven classroom management: strategies that promote student's motivation.

خرد مرد را خلعت ایزدی است

استفاده خردمندانه از عقل

مهدی حاجی اسماعیلی
کارشناس ارشد روان‌شناسی

اشاره

تمثیل و قصه در فرهنگ ایران پیشینه‌ای کهن دارد. از داستان‌های هزار و یک شب گرفته تا داستانک‌های مدرن همه گاه و بی‌گاه از تمثیل برای ارائه شفاف‌تر و واضح‌تر مسائل فردی و اجتماعی بهره برده‌اند. تمثیل، مسائل دشوار و گاه بغرنج را به گونه‌ای شفاف بدون قضاوت و ارزیابی به مخاطب ارائه می‌دهد و از مقاومت وی در مواجهه با آن می‌کاهد. فصل‌نامه رشد مشاور مدرسه بنا دارد تا با بیان تمثیل‌های راه‌گشا و مؤثر به مشاوران مدرسه در استفاده از این شگرد ادبی به عنوان راهکاری برای تحلیل مسائل دانش‌آموزان یاری رساند.

کلیدواژه‌ها: تمثیل، خرد، عقل

وقتی ملا به توران رسید، به او اجازه دادند که به حضور امپراتور آن سرزمین برود. وقتی ملا وارد دربار شد، دید که حاکم بر تختی مجلل در تالاری بزرگ نشسته است. ملا با ادب تمام در مقابل تخت خم شد و ادای احترام کرد و آن‌گاه برخاست و ایستاد. امپراتور نگاهی تحقیرآمیز به ملا انداخت و گفت: «در ایران آدمی بلندقامت‌تر و رشیدتر از تو نبود که تو را به سفارت فرستاده‌اند.» ملا گفت: «عالی‌جناب، به سلامت باشند؛ در ایران نیز همانند کشور شما هم آدم‌های بلندقد هستند و هم کوتاه‌قد، هم قوی‌جثه و هم ریزنقش همانند من، ولی حاکم ما با توجه به نوع مشکلات، آدم‌ها را انتخاب می‌کند. چون مشکلی که قرار است بین کشور ما و شما حل و فصل شود بسیار کوچک و پیش پا افتاده است، لذا مرا برای این مأموریت برگزیده‌اند. اگر پای مشکلات جدی‌تر در میان باشد، حتماً آدم‌های قوی‌تر و بلندقامت‌تری را می‌فرستند.»

در جست‌وجوی خرد زندگی

یادگیری لذت بردن از تفریح

۳. اثر مورد انتظار

انتظار دانستن همه چیز را نداشته باشیم.
عقل و خرد را می‌توان از منابع مختلف و گاه غیرمنتظره آموخت.
ارتباط یعنی همکاری با هم.
زندگی فرصتی است موقت (ناپایدار).
زندگی را آن قدر جدی نگیریم که تفریح و شادابی آن از بین برود.
از لذت‌های ساده زندگی بهره ببریم.

۱. قلمرو تمثیل

مهم شمردن خود
خودمحوربینی
ادعای داشتن آگاهی از همه چیز
کوته‌بینی

۲. زمینه‌سازی برای

ایجاد توانمندی گوش دادن به دیگران
و شنیدن نظر آنان در مورد مسائل
آمادگی برای آموختن
جست‌وجوی راه‌حل‌های ساده
برخوردار از منظر یادیدگاهی عملی

در یک صبح لطیف تابستان کودکی در ساحل دریا بازی می‌کرد و در کار ساختن یک قلعه شنی بود. فیلسوفی که در ساحل قدم می‌زد، متوجه تلاش جدی کودک برای ساختن قلعه شنی شد. او می‌خواست ببیند این کودک چرا برای ساختن یک اثر ناپایدار این قدر تلاش می‌کند. بنابراین، به کودک نزدیک شد و با لحنی معلم‌گونه پرسید: چکار می‌کنی، آقا پسر؟

- بازی می‌کنم.

- می‌شود بگویی کاری که می‌کنی برایت چه معنی‌ای دارد؟

۱. قلمرو تمثیل

برداشت نادرست از توانایی و ناتوانی
تعارض
مشکلات بین فردی
فقدان مهارت‌های مذاکره و گفت‌وگو
تأکید بیش از حد بر موضوعات خاص

۲. زمینه‌سازی برای

اقدام برای پیشگیری: پیشگیری بهتر
از درمان است.

ملانصرالدین به عنوان مردی خیرخواه، صادق و رک‌گو معروف است. کسی که همیشه راه‌حل‌هایی بدیع برای مشکلات پیچیده داشت. ملا کمی لکنت داشت و بسیار قد کوتاه بود. از این رو بسیاری او را معلول می‌پنداشتند. البته داشتن تفاوت‌های اساسی با دیگران در خیلی‌ها احساس کهنتری، حقارت، خودکم‌بینی و شک و خجالت ایجاد می‌کند ولی برای ملا این گونه نبود. در زمان او ایرانیان و تورانیان بر سر مسائل مرزی اختلاف داشتند و بین مردمان دو کشور کینه و دشمنی وجود داشت. اگرچه تعارضات آن‌قدرها نبود که آنها با هم بجنگند اما همواره عاملی برای دامن‌زدن به این کینه‌ها و دشمنی‌ها بود. از این‌رو حاکم ایران تصمیم گرفت که خطر جنگ را کاهش دهد و برای نجات مردمش از آثار مخرب جنگ به اقدامات پیشگیرانه‌ای دست بزند. پس ملا را به عنوان سفیر خود به ترکستان فرستاد.

نقش صمیمیت در شادابی و سلامت

گرم و صمیمی بودن در روابط انسانی

۳. اثر مورد انتظار

همدلی و همدردی با دیگران می‌تواند شفافیت را ایجاد کند. مراقبت باعث کاهش ترس می‌شود. مهربانی از شدت افسردگی می‌کاهد. حکمت و خرد از ترکیب دانش و شفقت به وجود می‌آید.

۱. قلمرو تمثیل

ترس
افسردگی

رودرویی با ناشناخته‌ها
گرایش به ذهنیت «نشانه‌پرداز» در روابط انسانی

۲. زمینه‌سازی برای

پرورش هنر مراقبت از دیگران
نشان دادن مهربانی

زندگی را آن قدر جدی بگیریم که
تفریح و شادابی آن از بین برود

از لذت‌های ساده زندگی بهره ببریم

پادشاهی در قصر مجللی با همسرش زندگی می‌کرد اما همسر شاه شاد نبود. او هر روز لاغر و لاغرتر می‌شد. در همان شهر مرد فقیری زندگی می‌کرد که همسری شاد، بشاش و باطراوت داشت. شاه وقتی متوجه موضوع شد، کسی را به دنبال مرد فقیر فرستاد تا راز شادمانی همسرش را بیابد. مرد فقیر جواب داد: «من او را با گوشت زبان تغذیه‌اش می‌کنم؛ به همین خاطر خشنود و سرحال است.»

پادشاه به قصاب دربار دستور داد که از زبان حیوانات مختلف مثل گاو، گوسفند، بز، میش، بره و آهو برای همسرش غذا تهیه کند. پس از گذشت مدتی طولانی از مصرف انواع زبان‌ها، همسر پادشاه همچنان زار و نحیف و غم‌زده باقی ماند. او روز به روز بدتر می‌شد تا جایی که امیدوی به زنده ماندنش نبود. پادشاه دوباره به دنبال مرد فقیر فرستاد و از او درخواست کرد زن‌هایشان را طلاق دهند سپس هر کدام زن مطلقه دیگری را به زنی بگیرد مرد فقیر پذیرفت. او همسر شاه را به زنی قبول کرد و او را به منزل کوچک و محقر خود برد. اما زن شاد و پرحرارت مرد فقیر، که حالا همسر پادشاه شده بود، در قصر کم‌کم از طراوتش کاسته شد و نتوانست مثل گذشته شاد و سرحال باقی بماند.

مرد فقیر هر روز که از کار برمی‌گشت، پس از خوردن غذا اتفاقات خنده‌داری را که برایش افتاده بود با آب و تاب و حوصله فراوان برای همسر جدیدش تعریف می‌کرد. بعد از آن هم برایش لطیفه و قصه‌هایی می‌گفت که او را به خنده وامی‌داشت. سپس برایش کمی آواز می‌خواند و کمی با هم بازی می‌کردند و به این وسیله او را سرگرم می‌کرد.

بعد از مدتی همسر سابق شاه چاق‌تر شد. او بسیار زیبا به نظر می‌رسید و خیلی هم شاد و سرحال شده بود. این زن طی روز هم با یادآوری آنچه همسرش در شب گذشته برایش تعریف کرده بود، به خنده می‌افتاد و خوش‌بینانه منتظر بود تا او از کار برگردد و با هم شوخی کنند و چیزهای خنده‌دار بشنود.

بعد از مدتی، پادشاه متوجه شد که همسر جدیدش، که قبلاً شاد و خرم بوده، نیز همانند همسر سابقش غمگین و افسرده و لاغر شده است. بنابراین، برای همسر سابق پیام فرستاد که به قصر برگردد اما او نپذیرفت و گفت که می‌خواهد با همین مرد فقیر زندگی کند. شاه به منزل مرد فقیر رفت تا همسر سابقش را متقاعد کند که به کاخ برگردد اما با کمال تعجب دید که او چقدر زیبا و دل‌ریا شده است. از او پرسید که چگونه حالش بهتر شده و چاق و خوش‌هیکل شده است. زن نوع رفتار و کردار شوهر جدیدش و سرگرمی‌هایی را که با هم داشتند، برایش نقل کرد آن‌گاه شاه متوجه شد که منظور از تغذیه با گوشت زبان چیست و چگونه می‌توان با زبان و زمان بدون هزینه زیاد شاد و خرم زندگی کرد.

کودک جواب داد: «مگر عجیب است که بچه‌ای بازی کند؟ بزرگ‌ترها می‌گویند بازی برای بچه‌ها نوعی تفکر و راهی برای یادگیری چیزهاست و حتی اگر معنایی هم نداشته باشد، باز خودش سرگرمی و تفریح است. من کاری را می‌کنم که هر بچه‌ای می‌کند، بازی می‌کنم.»

فیلسوف پرسید: «آخر سؤال من این است که چرا این همه وقت و دقت و انرژی صرف می‌کنی که این قلعه شنی به این بزرگی و زیبایی را با ظرافت تمام درست کنی؛ در حالی که بعد از خودت خرابش می‌کنی یا آب آن را از بین می‌بری. بعد هم اثری از آن نمی‌ماند و کسی هم نمی‌تواند ببیند که تو چه چیزی خلق کرده‌ای؟ انگار چیزی وجود نداشته است.»

بله، بابا- مامانم هم همین را از من می‌پرسند. ولی مادرم چیزهایی نمادین در این کار می‌بیند. او می‌گوید که هر دانه ماسه یک جنبه از انسانیت است. اگر ما آنها را با هم ترکیب کنیم، به قطعات بزرگ‌تری تبدیل می‌شوند. وقتی ما در کنار هم قرار می‌گیریم و با هم همکاری می‌کنیم، هیچ محدودیتی برای خلاقیت ما وجود ندارد ولی وقتی روابطمان را از یاد می‌بریم و هر کدام سعی می‌کنیم به طور انفرادی حضور داشته باشیم، مثل یک دانه ماسه خلاقیت و توانمندی خویش را از دست می‌دهیم و آن را تخریب می‌کنیم. به همان راحتی‌ای که من قلعه شنی را خراب می‌کنم. یا مثل وقتی که دانه‌های ماسه به هم چسبیده که به شکل صخره و سنگ در آمده‌اند، انسجام و یکپارچگی و یکدلی خود را از دست می‌دهند و یکدیگر را رها می‌کنند. در این حالت، آب اقیانوس به راحتی آنها را از هم جدا کرده در ساحل رها می‌کند.

پدرم می‌گوید این بازی نوعی یادگیری درباره زندگی است. عمر کوتاه قلعه شنی نشان می‌دهد که هیچ چیز ابدی و جاودانه نیست و قلعه شنی مثالی روشن برای این واقعیت است. آنها ساخته می‌شوند و تخریب می‌شوند. آنها به وجود می‌آیند و از بین می‌روند و همانند همه چیزهای دیگر زندگی، ناپایدارند. قلعه شنی ماجرای سفر ما را در طول زندگی بازنمایی می‌کند. هر دوی اینها کوتاه و موقت‌اند. اگر ما قدرشان را بدانیم، می‌توانیم از این پس از وقت و زمان لذت ببریم.

پدرم می‌گوید ساختن قلعه شنی برای بچه‌ها این سود را دارد که از طریق آن می‌توانند درس بزرگ زندگی را درک کنند.

فیلسوف پرسید: «این کار برای خودت چه معنایی دارد؟»

من فقط بازی می‌کنم. شاید این هم برای خودش معنایی داشته باشد و شاید نه. من فقط می‌خواهم از آنچه انجام می‌دهم، لذت ببرم. می‌خواهم گرمای مطبوع آفتاب را بر روی تنم احساس کنم، صدای به هم خوردن امواج را در حاشیه بشنوم و خیسی و رطوبت طراوت آور ماسه‌ها را لمس کنم. من فقط می‌خواهم تفریح کنم؛ همین!

خودآزاری

بررسی جنبه‌های خودآزاری، شیوع، علت و درمان آن

اکرم تقی‌زاده

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه

چکیده

این مقاله به بررسی خودآزاری و نشان دادن اهمیت آگاهی مشاور مدرسه درباره این رفتار می‌پردازد^۱. تحقیقات نشان می‌دهد که نوجوانی دوره‌ای است که در آن به احتمال زیاد خودآزاری شروع می‌شود. این مقاله درباره جنبه‌های رفتار خودآزاری، شیوع، علت و درمان این رفتار در محیط مدرسه است. روش مورد استفاده در تحقیق روش کتابخانه‌ای بوده و از مقالات فارسی و لاتین و برخی سایت‌های انگلیسی زبان استفاده شده است. نتایج این تحقیق شامل موارد زیر است: رفتار کارکنان مدرسه در هنگام واکنش به دانش‌آموز خودآزار در فرایند ارائه مداخلات درمانی مؤثر است. درمان باید توسط متخصص ماهر صورت گیرد. از گروه درمانی برای آموزش دادن به افرادی که مشکل مشابه و یکسانی دارند، می‌توان استفاده کرد.

تعریف خودآزاری

خودآزاری اجبار یا انگیزش برای وارد کردن جراحت فیزیکی به بدن خود است؛ چون فرد می‌خواهد با یک زجر روانی غیرقابل تحمل مقابله کند یا حس تعادل روانی خود را دوباره به دست آورد (Michale ۲۰۱۰). براساس تعریف بهداشت روان، خودآزاری شامل طیف گسترده‌ای از رفتارهاست که افراد به‌طور عمدی و مخفیانه انجام می‌دهند. این رفتارها در یک مدت طولانی بدون اینکه کشف شوند، باقی می‌مانند. (Jenkins, & Long ۲۰۱۰)

۸۰ درصد از رفتارهای خودآزارانه شامل به کار بردن سلاح سرد یا بریدن پوست خود به وسیله یک جسم تیز است^۱. اشکال دیگر شامل سوزاندن^۲، خودمسمومیتی^۳، سوءمصرف الکل^۴، بلعیدن اشیاء^۵، اشکال خودآزاری مرتبط با بی‌اشتهایی^۶ و پرخوری عصبی^۷، بریدن بدن، حک کردن چیزی روی بدن، خراشیدن بدن، گاز گرفتن خود، شکستن استخوان، کندن پوست، کشیدن مو، داغ کردن و خالکوبی کردن است. (محمدپور اصل،

کلیدواژه‌ها: خودآزاری، نوجوان، مشاور مدرسه، حمایت اجتماعی

مقدمه

امروزه تعداد جوانانی که اقدام به خودآزاری می‌کنند، رو به افزایش است. از آنجا که خودآزاری نوعی خودکشی است و در نهایت به مرگ می‌انجامد، باید جلوی آن گرفته شود.

آمار نشان می‌دهد که حدود دو میلیون نفر در ایالات متحده به خودآزاری مبتلا هستند که از این تعداد یک درصد به خودآزاری جسمی می‌پردازند. آنها معمولاً «برای فرار از مشکلات عاطفی و اوضاع درهم‌ریخته زندگی خود یا حل آن دست به این کار می‌زنند. البته این آمار چندان درست نیست؛ چرا که در بیشتر موارد خودآزاری گزارش داده نمی‌شود و در بعضی مناطق جهان آمار یادشده بسیار بالاتر است.»



فخاری، و رستمی، (۱۳۸۸).

آیا خودآزاری با خودکشی مرتبط است؟ برخی معتقدند که خودآزاری نتیجه اختلال شخصیت و حتی مقدمه‌ای برای خودکشی است (Long & Jenkin, ۲۰۱۰) اما برخی دیگر معتقدند که خودآزاری می‌تواند وسیله‌ای جهت اجتناب از خودکشی به شمار آید (Best, ۲۰۰۶). خودآزاری به طور مستقیم با خودکشی مرتبط نیست. (برخی افراد برای اجتناب از خودکشی به خودآزاری روی می‌آورند. افرادی که به خودآزاری روی می‌آورند، به خودشان اجازه می‌دهند تا چیزی را احساس کنند اما هدف از خودکشی معمولاً جلوگیری از احساس است.)

شیوع خودآزاری: خودآزاری به جنس، گروه سنی، فرهنگ یا نوع خاصی از رفتار محدود نمی‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که خودآزاری عمدتاً در دوران نوجوانی نشان داده می‌شود (Jenkins, & Long ۲۰۱۰). براساس بررسی‌های مختلف در زمینه خودآزاری، در هر ۱۲ دقیقه ۱ خودآزاری روی می‌دهد. این آمار نشان می‌دهد که خودآزاری موضوع بسیار مهمی در زندگی نوجوانان است (ضیاءالدینی و خردمند، ۱۳۸۷).

عوامل مؤثر بر خودآزاری عمدی

عوامل اجتماعی و روانی زیادی در خودآزاری نقش دارند؛ از جمله: افسردگی و ناامیدی، تحمل پایین در برابر استرس، عزت نفس پایین، ارتباطات خانوادگی ضعیف، نگرانی‌های اجتماعی از قبیل روابط، مشکلات هویت شخصی، فشار کار / درس (Sharma, & Moran, ۲۰۰۹)، Pathak، مشکلات روان‌پزشکی در خانواده، تأثیر هم‌سالان، مورد تجاوز جنسی قرار گرفتن، قربانی سوء استفاده فیزیکی یا روانی شدن، سوء مصرف مواد، اثر اینترنت (Mchale, ۲۰۱۰)، فقر اقتصادی، تبعیض نژادی، مشکلات اجتماعی و فرهنگی.

تحقیقات ثابت کرده است که علت خودآزاری تلفیقی از تمام عوامل فوق است. ارزیابی نظام‌دار به متخصصان کمک می‌کند تا معنای خودآزاری را بهتر درک کنند، درمان مناسب را انتخاب کنند، راهبردهای کنار آمدن دیگری را پیشنهاد دهند و از رفتارهای منجر به خودکشی در آینده پیشگیری کنند (Scoliers, et al, ۲۰۰۹).

بررسی‌ها حاکی از این است که خودآزاری عمدی و خودکشی با افزایش فقر اجتماعی افزایش می‌یابد. یافتن رابطه میان این دو عامل موجب

می‌شود که برنامه‌های پیشگیرانه اولیه و ثانویه مؤثری طراحی کنیم.

عوامل خانوادگی: مشکلات روان‌پزشکی در خانواده (Holmqvist, Carlberg, & Hellgren, ۲۰۰۸). فقدان احساسات مثبت نوجوان نسبت به والدین و فقدان احساس تعلق، درک شدن، دوست داشتنی بودن و احساس ایمنی و اطمینان موجب می‌شود که فرد احساسات منفی از قبیل حس تنهایی، درک نشدن، طرد و انکار داشته باشد (۲۰۰۸، Bjarehend & Lundh). وجود خودکشی در خانواده، عدم رابطه با افراد خانواده مخصوصاً مادر یا نامادری و معلمان در هنگام بروز مشکلات (Portzky, De Wilde, & Heeringen, ۲۰۰۸)، داشتن والدین الکلی، والدین قلدر یا خودآزار، مرگ والدین (Moran, Pathak, & Sharma, ۲۰۰۹)، از دست دادن زود هنگام والدین به هر دلیل (موسوی، خسروی، حسنی و جهانی، ۱۳۸۶) از عوامل مرتبط با خودآزاری هستند. **تأثیر گروه هم‌سالان و مشکلات مدرسه:** شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد مشکلات مدرسه و خشونت، خطر اقدام به خودکشی را در نوجوانان از هر گروه نژادی، افزایش می‌دهد (Cottrell, Ayton, Rasool & Sharma, ۲۰۰۹). شکست تحصیلی، امتناع از رفتن به مدرسه (sharma, & Moran, Pathak, ۲۰۰۹)، قلدری در مدرسه (۲۰۰۸، Heeringen, & Portzky, De Wilde) و استرس مدرسه در بروز خودآزاری عمدی نقش دارند. در این میان، تأثیر هم‌سالان به عنوان عامل مهمی در نظر گرفته نمی‌شود بلکه اثر آن در ترکیب با عوامل دیگر، مانند مشکلات خانوادگی، بروز پیدا می‌کند (Hellgren, & Holmqvist, Carlberg, ۲۰۰۸).

تغذیه نامناسب، سیگار، مصرف مواد مخدر: بررسی‌ها نشان می‌دهد که رژیم غذایی نامناسب در رشد نشانه‌های افسردگی و خودکشی نقش دارد. مصرف ناکافی میوه، سبزی و ماهی با میزان خطرپذیری در خودکشی در ارتباط است، همچنین رابطه قوی و مثبتی بین مصرف سیگار و افسردگی وجود دارد. خود مسمومیتی از طریق مصرف مواد مخدر با میزان بالای اقدام به خودکشی رابطه دارد (Cottrell, & Ayton, Rasool, ۲۰۰۳).

مسکن: دو مؤلفه در مقیاس Townsend با خانه مرتبطاند (شلوگی و فقدان وسایل راحتی). در بررسی‌های اخیر عوامل فشارزای مربوط به مسکن (از قبیل شلوغی، رطوبت، اشکال در سیستم گرمایشی خانه) و

خودآزاری اجباری یا انگیزش برای وارد کردن جراحت فیزیکی به بدن خود است؛ چون فرد می‌خواهد با یک زجر روانی غیرقابل تحمل مقابله کند یا حسن تعادل روانی خود را دوباره به دست آورد (Mchale ۲۰۱۰). براساس تعریف بهداشت روان، خودآزاری شامل طیف گسترده‌ای از رفتارهاست که افراد به طور عمدی و مخفیانه انجام می‌دهند. این رفتارها در یک مدت طولانی بدون اینکه کشف شوند، باقی می‌مانند

عوامل اجتماعی و روانی زیادی در خودآزاری نقش دارند؛ از جمله: افسردگی و ناامیدی، تحمل پایین، در برابر استرس، عزت نفس پایین، ارتباطات خانوادگی ضعیف، نگرانی‌های اجتماعی از قبیل روابط، مشکلات هویت شخصی، فشار کار / درس (Sharma, & Moran, Pathak ۲۰۰۹)، مشکلات روان پزشکی در خانواده، تأثیر هم‌سالان، مورد تجاوز جنسی قرار گرفتن، قربانی سوءاستفاده فیزیکی یا روانی شدن، سوءمصرف مواد، اثر اینترنت (Mchale, ۲۰۱۰)، فقر اقتصادی، تبعیض نژادی، مشکلات اجتماعی و فرهنگی

فضای محله (میزان سازگاری فرد، وقوع جرم، رفت و آمد با همسایگان، شهرت منطقه و رضایت از محله) با افسردگی مرتبط دانسته می‌شود. بررسی‌ای که در لندن انجام شد، نشان داد که نوع خانه در سلامت روان نوجوانان تأثیر دارد. کودکان نیز از نگرانی والدین در زمینه مسائل خانه متأثر می‌شوند (Cottrell, & Ayton, Rasool, ۲۰۰۳).

هیجانات و احساسات: مطالعات نشان می‌دهد که افسردگی عاملی کلیدی در بروز رفتار خودآزاری در نوجوانان و جوانان است (محمدپور اصل، فخاری و رستمی، ۱۳۸۸). اضطراب اجتماعی، آستانه تحمل پایین در برابر استرس، عزت نفس پایین (Sharma, & Moran, Pathak ۲۰۰۹)، نقص در مهارت تنظیم هیجانات، ناتوانی در اجرای راهبردهای کنار آمدن زمانی که از لحاظ عاطفی برانگیخته می‌شود (Seth A & Kelly, ۲۰۰۷) نیز با DSH رابطه دارند. در پژوهش مرتبط، افرادی که سابقه DSH دارند، کم‌ترین فراوانی راهبردهای سازگار کنار آمدن (تعبیر و تفسیر مثبت، کنار آمدن فعال، پذیرش) و بیشترین فراوانی راهبردهای ناسازگار کنار آمدن (عدم درگیری هیجانی، استفاده از مواد مخدر، انکار) را نشان دادند (Scoliers, et al, ۲۰۰۹). (تحقیقات نشان داده است که شایستگی افراد خودآزار در مدیریت هیجانات منفی در مشکلات آینده‌شان اهمیت دارد.) رفتار خودآزاری در حقیقت عملکرد بعدی افرادی است که تجربه هیجانی منفی (ابراز هیجانات منفی، کاهش عواطف منفی، فرار از هیجانات ناخوشایند) دارند. افرادی که در کاربرد راهبردهای کنار آمدن شکست می‌خورند، آمادگی بیشتری برای استفاده از راهبردهای فرار/اجتناب دارند (Seth A & Kelly ۲۰۰۷).

مطالعه دیگری هم نشان داده است که افراد با سابقه خودآزاری، مشکلات بیشتری در توانایی تحمل هیجانات بالا، احساس احترام به خود و احساس هم‌بستگی با دیگران دارند. در بیمارانی که رفتارهای خودآزاری را نشان می‌دهند، به طور بارز شکایات یا علائم اضطرابی، افسردگی، خصومت، اختلال شخصیت، احساس خشم، تجربه‌های آسیب‌زا، علائم تجزیه‌ای و برداشت منفی از اندازه بدن بیشتر دیده می‌شود (محمدپور اصل، فخاری، و رستمی، ۱۳۸۸).

نقش مشاور مدرسه

استرانگ (۱۹۹۸، به نقل از Caperto, ۲۰۰۴) معتقد است که در فرایند درمان، نقش مشاور متخصص بسیار اهمیت دارد؛ چون مهم‌ترین جنبه درمان برقراری رابطه ایمن و اعتمادبرانگیز بین مراجع و مشاور است.

مشاوره فردی: با استفاده از مهارت‌های ارتباطی، دانش آموز را به بیان احساسات خود تشویق کنید. با استفاده از مداخلات رفتاری، مدیریت

استرس و رهایی از تنش را آموزش دهید. کنترل تنفس، مراقبه و تجسم، ورزش مخصوصاً ایروبیک نیز تمرینات مفیدی هستند. با استفاده از فن بازسازی شناختی، افکار ناسازگارانه دانش آموز را به چالش بکشید. لازم است توافق‌نامه‌ای بین مشاور و دانش آموز ایجاد شود که براساس آن، دانش آموز رفتارهای دیگر را جایگزین خودآزاری کند.

لوکومسکی و فولمر (Lukomski & Folmer, ۲۰۰۴) در زمینه مداخلات ممکن در سیستم مدرسه موارد زیر را بیان می‌کنند:

افزایش آگاهی: مربیان ورزش و معلمان تربیت بدنی و هم‌کلاسی‌ها بهترین افراد برای تشخیص آثار خودآزاری هستند. زمانی که دانش آموز در هوای گرم لباس آستین‌دار می‌پوشد یا زخم‌هایی در بدنش وجود دارد؛ می‌توان درمورد مشاهدات خود با او گفت‌وگو کرد. بسیار مهم است که کارکنان مدرسه ترس و انزجار خود را از رفتار DSH دانش آموز نشان ندهند، چون آشکار کردن این ترس و انزجار موجب انزوای بیشتر دانش آموز می‌شود.

استفاده از دخالت هم‌سالان: در بیشتر اوقات، هم‌سالان از وقوع رفتار خودآزاری بیشتر آگاه می‌شوند. می‌توان منابع دریافت خدمات را به آنها معرفی کرد و آنها را آموزش داد تا بدانند که چگونه می‌توانند به دوست خود کمک کنند.

توقف رفتار: زمانی که دانش آموز خودآزار شناخته شد، مشاور یا روان‌شناس مدرسه باید به وی کمک کند تا رفتار خودآزاری‌اش را متوقف سازد.

ارجاع: مشاور باید از خدمات بهداشت روانی موجود در جامعه آگاه باشد و به دانش آموز و خانواده وی در یافتن این خدمات یاری رساند. ارائه‌دهندگان این خدمات حمایت و مهارت لازم برای تشخیص، تنظیم یا برقراری ارتباط با هیجانات خود به شیوه‌ای سازگار را به دانش آموز آموزش می‌دهند.

برای افرادی که در معرض خطر مشابه و یکسانی هستند، می‌توان از مشاوره گروهی استفاده کرد. در مشاوره گروهی، رهبری گروه با مشارکت یک روان‌شناس بالینی و یک پرستار بهداشت روان انجام می‌گیرد. و این هر دو آموزش‌هایی در زمینه رویکردها و تکنیک‌های درمانی از قبیل درمان سازه‌های شخصی، رفتاردرمانی، درمان مبتنی بر راه حل، CBT و روان‌درمانی بین فردی دریافت می‌کنند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که سایر درمان‌های مفید شامل خانواده درمانی رفتاری-سیستمی، آموزش ریلکسیشن در درمان رفتارهای خودآزاری نقش دارند (Sharma, Moran, Pathak, & ۲۰۰۹). برای جلسات، ساختاری قابل پیش‌بینی وجود دارد. ۵ دقیقه به گپ دوستانه اختصاص می‌یابد و در زمان باقی‌مانده جلسه به رشد فردی توجه می‌شود. هر فرد ارزیابی مثبت یا منفی خود را

از هفته گذشته خویش بیان می‌کند (Sharma, & Moran, ۲۰۰۹, Pathak).

خاتمه گروه: افراد تشویق می‌شوند تا درباره زمان ترک گروه نیز بیندیشند. الگوی ترک گروه مرحله به مرحله است. جلسات ابتدا به صورت هفتگی و سپس ماهانه برگزار می‌شوند. گروه‌ها اغلب تک‌جنسیتی هستند؛ چون ممکن است برخی از افراد مورد سوءاستفاده جنسی قرار گرفته باشند. (Sharma, & Moran, Pathak ۲۰۰۹). در مشاوره فردی، مشاور مراجع را آماده خاتمه درمان می‌کند. مراجع بایستی برانگیزاننده‌های خودآزاری را بشناسد، آموزش مربوط به راهبردهای کنار آمدن را دریافت کند و رفتارهای امن‌تر را جایگزین رفتارهای خودآزاری نماید (Jenkins, & Long ۲۰۱۰).

کالج رویال برای درمان خودآزاری عمدی پیشنهادهایی ارائه می‌کند (Dorer, ۱۹۹۸):

توصیه‌ها	راهبردهای عملی
۱. افزایش آگاهی و دانش کارکنان مدرسه	آشنایی با علائم فیزیکی و هیجانی الزام گزارش به والدین درک رفتار خودآسیب‌زنی به عنوان تلاش برای سازگاری
۲. آموزش دانش‌آموزان جهت لزوم گزارش	آموزش دانش‌آموزان جهت گزارش تمام رفتارهای پرخطر و علائم هشداردهنده اولیه تذکر- آگاهی رساندن زیاد توصیه نمی‌شود.
۳. استفاده از مشاوره گروهی برای پاسخ دادن به دانش‌آموزان	همکاری با پرستار مدرسه در صورت لزوم ارائه خدمات مشاورتی
۴. ارائه حمایت مناسب توسط مدرسه برای دانش‌آموزان	گوش دادن و آگاهی از عواطف دانش‌آموزان حمایت فردی (توسط مدیر، معاون، مشاور، معلم)
۵. تشخیص اختلالات همراه و افکار خودکشی	تعیین علائم اختلالات همراه رفتار بایستی متفاوت با خودکشی باشد. (توسط مشاور مدرسه)
۶. اطلاع دادن به والدین و تهیه منابع	گردآوری تاریخچه مشکل مستندسازی ارتباط ارجاع به درمانگران خبره جامعه
۷. گسترش طرح‌های کوتاه‌مدت جهت ایمنی	شناسایی علائم فیزیکی شناسایی رفتارهای جایگزین جهت متوقف کردن چرخه خودآسیب‌زنی شناسایی حداقل یک نوجوان حمایت‌گر در مدرسه جهت کمک در مواقعی که رفتار خودآسیب‌زنی بروز می‌کند. معرفی شیوه‌های سالم مقابله، مدیریت استرس، مهارت‌های مدیریت خشم
۸. همکاری با خدمات حمایت اجتماعی	رابطه با ارائه‌دهندگان درمان تقویت اهداف و فنون درمان در محیط مدرسه
۹. کنترل شیوع در مدرسه	شناسایی رهبر گروه هم‌سالانی که دارای رفتار خودآسیب‌زنی است. شناسایی مداخلات لازم برای آن دانش‌آموز تعیین محدودیت رفتاری در مدرسه در صورت لزوم

پی‌نوشت

1. <http://en.wikipedia.org/wiki/Self-harm> (Retrieved Dec 25, 2011)
2. Buring
3. Self-poisoning
4. Alcohol abuse
5. Self embedding
6. anorexia
7. bulimia
8. <http://www.ncl.ac.uk/students/wellbeing/support/resources/self-help.htm> (Retrieved Dec 25, 2011)
9. deliberate self-harm
10. <http://www.csus.edu/indiv/b/brocks/Workshops/CASP/Self-injury%20interventions.08.pdf> (Retrieved Dec 25, 2011).

منابع

1. A Ayton, H Rasool, D Cottrell. (2003). Deliberate self-harm in children and adolescents: Association with social deprivation. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 307- 303, 12.
2. B Caperton. (2004). What School Counselors Should Know About Self Injury Among Adolescents: A Literature Review.
3. B Seth A, W Kelly. (2007). Past and Recent Deliberate Self-Harm: Emotion and Coping Strategy Differences. *Journal Of Clinical Psychology*, Vol. 63 (803- 791, 9).
4. Claire Dorer. (1998). An Evaluation of Protocols for Child Adolescent Deliberate Self-harm. *Child Psychology & Psychiatry Review* Volume3, No. 4.
5. G Portzky, E-J De Wilde, k Heeringen. (2008). Deliberate self-harm in young people: differences in prevalence and risk factors between The Netherlands and Belgium *Eur. Eur Child and Adolescem Psychiatry*. 186-179, 17.
6. Reasons for adolescent. (2009). , E.J Wilde, K Hawton, A Hewitt, Nadge, G Portzky, G Scoliers, 44 *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* deliberate self-harm: a cry of pain and/ or a cry for help. 607-601.
7. Counseling in Action: The mystery of the well-attended group. (2009). N Sharma, N Pathak, H Moran A model of Personal construct Therapy for adolescent self-harm and depression in acommunity. 359-347, 4, no. 22 *counseling Psychology Quarterly* Vol. CAMHS service.
8. Self-injury and Youth: Best Practices for School intervention. (2008). A.E Plog, J Finger, L.M Kanan. 79-67, (2) 2 in *Practice School Psychology Forum: Research*.
9. perspectives on self-harm and the role of the therapeutic' Counsellors. (2010). Jenkins M, M Long *Counselling and Psychotherapy. Relationship for working with clients who self-harm*. 200-192, 3
10. Deliberate Self-harm Behaviour in Swedish Adolescent. (2008). L Hellgren, M Carlberg, R Holmqvist -1, 37 *Child Youth Core Forum. Girls Reports from Public Assessment and Treatment Agencies*. 13.
۱۵. محمدپور اصل، اصغر، علی فخاری و فاطمه رستمی. میزان بروز خودآزاری در دانش‌آموزان دبیرستان‌های پسرانه شهر تبریز. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان* شماره ۳ دوره ۱۱، ۱۳۸۸.
۱۶. ضیاءالدینی، حسن و علی خردمند؛ *ترکو تو مانیا* (گزارش یک مورد نادر تریکوتیلومانیا)، *مجله علمی پزشکی قانونی*، دوره ۱۴، شماره ۴، ۱۳۸۷.
۱۷. موسوی، عباس، احمد خسروی، محمدحسین حسینی و زهرا جهانی؛ *بررسی اپیدمیولوژیک موارد خودآزاری عمدی (مسمومیت) در شهرستان شاهرود*، *مجله دانش و تندرستی*، ۲ (۲)، ۱۳۸۶.

□ دخالت روان‌پزشکی مستقیم در تمام موارد خودآزاری عمدی

□ بستری کردن افراد خودآزار در بیمارستان

□ افراد زیر ۱۴ سال در بخش اطفال و ۱۴-۱۶ سال در بخش نوجوانان بستری شوند.

□ کارکنان بیمارستان در کسب رضایت والدین جهت ارزیابی روان‌پزشکی مسئول‌اند.

□ کارکنان غیرپزشکی (روان‌پزشک مشاور) ارزیابی جلسات را انجام دهند و مسئولیت خدمات را بر عهده گیرند.

□ استفاده از خدمات اجتماعی در صورت نیاز

□ خودآزاری عمدی به علت بهره‌کشی از کودک یا غفلت از کودک به وجود می‌آید.

□ طرح درمان و ارزیابی بایستی انگیزه‌های مداوم خودآزاری را بشناسد و همچنین، سلامت روانی کلی فرد، موقعیت روانی - اجتماعی، توانایی والدین را تشخیص دهد.



نتیجه‌گیری

خودآزاری عمدی اختلالی شایع است. کریتمن خودآزاری را رفتاری غیرمهلک تعریف می‌کند که در آن شخص عمداً خود را مجروح می‌کند یا ماده‌ای بیش از مقدار توصیه شده مصرف می‌کند. خودآزاری به منظور تغییر احساسات فعلی صورت می‌گیرد ولی هدف از خودکشی رهایی از احساسات فعلی و پایان دادن به این احساسات است. خودآزاری به صورت تکراری صورت می‌گیرد و موجب آسیب‌رسانی عمدی فرد به خودش می‌شود. برای کاهش خطر خودآزاری، فهم عوامل خطر مرتبط با این مسئله، اهمیت زیادی دارد و اولین قدم در این فرایند، نشان دادن وسعت مشکل، سرعت رخ دادن آن و تعیین عوامل مرتبط با آن در نوجوانان است. دلیل اقدام معمولاً چند عاملی است و عوامل زیستی، روانی و اجتماعی را شامل می‌شود. عواملی چون اختلال روان‌پزشکی، اختلاف شخصیت، وابستگی به الکل و مواد، عوامل اجتماعی مساعدکننده شامل از دست دادن زودرس والدین به هر دلیل، بی‌توجهی والدین یا مورد سوءاستفاده قرار گرفتن، مشکلات طولانی مدت خانوادگی، اقتصادی و اجتماعی و همچنین بهداشت جسمی نامناسب یا بیماری جسمی، عوامل اجتماعی تسریع‌کننده و مسائل پراسترس زندگی از جمله عواملی هستند که بر رفتار خودآزاری عمدی تأثیر می‌گذارند. در جریان درمان رفتار خودآزاری، کاربرد مدل‌های چندگانه بیشترین تأثیر را دارد. البته در صورتی که توسط درمانگر متخصص به کار برده شوند و گر نه فرد آموزش ندیده به مراجع آسیب بیشتری خواهد زد.

اضطراب امتحان و کاهش آن

سکینه عسلی طالکوئی

کارشناس ارشد مشاوره مدرسه



چکیده

در این مقاله پس از ذکر مقدمه و بیان ضرورت پژوهش، به تعریف اضطراب امتحان پرداخته شده است. سپس علائم و نشانه‌های این اضطراب (جسمانی، عاطفی، رفتاری، شناختی)، عوامل مؤثر بر آن (شخصیتی، خانوادگی، آموزشی)، دلیل پراسترس بودن آن (محدود بودن زمان و ضرورت به یادآوردن اطلاعات تحت فشار زیاد) و در آخر راهبردهای کاهش آن (آرام‌سازی، خودگویی و خودارزیابی مثبت، توقف فکر، تجسم موفقیت، تمرکز کردن، مدیریت زمان، اتخاذ یک سبک زندگی سالم، ایمن‌سازی در مقابل استرس، مقابله با باورهای غیرعقلانی و غیرمنطقی و...) بررسی شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: اضطراب امتحان، باورهای عقلانی، باورهای غیرعقلانی، خودارزیابی مثبت، آرام‌سازی

مقدمه

اضطراب امتحان مشکلی جدی برای شمار زیادی از دانش‌آموزان و دانشجویان است و در بین دانش‌آموزان به عملکرد امتحان، درجه پیشرفت و انتخاب شغل مربوط می‌شود. دانش‌آموزانی که به اضطراب امتحان دچارند، در آینده به دنبال شغل‌هایی هستند که به ارزیابی‌های مکرر نیاز نداشته باشد و توانایی‌های شناختی آنها را به طور کامل درگیر نکند. (کرون و لاواکس^۱، ۱۹۸۲؛ به نقل از تانکی، ۲۰۰۳)

اضطراب امتحان، به عنوان یک مشکل مهم آموزشی، سالانه میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث کاهش عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. براساس تحقیقات ابوالقاسمی، ۲۰ تا ۳۰ درصد از موارد افت تحصیلی مربوط به اضطراب امتحان است.

تعریف اضطراب امتحان (Exam Anxiety)

اضطراب امتحان حالتی از اضطراب عمومی است که از پاسخ‌های شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مربوط به ترس از شکست، تشکیل شده است. بر این اساس، اضطراب امتحان هیجان منفی شدیدی است که الزامات فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی دارد، شخص آن را در موقعیت‌های ارزیابی تجربه می‌کند و به تبع آن این هیجان منفی در بسیاری از فرایندهای شناختی و توجهی مؤثر در عملکرد کارآمد تداخل می‌کند. (داسک ۲، ۱۹۸۰).

ساراسون^۳ (۱۹۸۴) معتقد است که اضطراب امتحان معمولاً حالتی پیچیده است که واکنش‌های بدنی، رفتاری، عاطفی و شناختی را شامل می‌شود.

سوین^۴ (۱۹۶۸) به نقل از تانکی، (۲۰۰۳) اضطراب امتحان را یک «ناتوانی در فکر کردن یا به یادآوردن» توصیف کرده است. این اضطراب احساس تنش و سختی در خواندن و درک جملات ساده ایجاد می‌کند. هر کسی قبل از امتحان احساس عصبی بودن می‌کند و این مسئله‌ای طبیعی است. اضطراب زمانی مشکل محسوب می‌شود که بر عملکرد امتحان تأثیر بگذارد.

علائم و نشانه‌های اضطراب امتحان

۱) علائم جسمانی

عرق کردن کف دست، احساس گرما یا سرما (تب و لرز)، خشکی دهان، اسهال، تکرر ادرار، افزایش ضربان قلب، احساس گیجی، گرفتگی عضلات، سردرد، اشکال در تنفس، دل‌درد، حالت تهوع، احساس ضعف و سستی و لرزش دست و پا...

۲) علائم عاطفی

فرد مضطرب احساس گناه، دلهره، خشم، رنجش و ترس می‌کند، به سرعت ناامید می‌شود و به آسانی به گریه می‌افتد.

۳) علائم رفتاری

طفره رفتن و اجتناب از مطالعه یا مطالعه بیش از اندازه، تغذیه ضعیف، کم‌اشتهایی یا پراشتهایی، کم‌خوابی یا پرخوابی، خستگی یا ناتوانی در استراحت، استفاده از الکل یا سوءاستفاده دارویی و...

۴) علائم شناختی

خودگویی‌های شکست خورده و منفی، نگرانی بیش از حد، اشکال در تمرکز، اشکال در بازیابی و انتخاب مفاهیم یا کلمات کلیدی، اشکال در سازماندهی، اشکال در یکپارچگی یا بیان افکار، به خاطر آوردن جواب درست بعد از امتحان و...

چرخه شناختی رفتاری مؤثر

این بدان معناست که روش فکر کردن ما بر روش احساس کردنمان مؤثر است و این بر چگونگی رفتار ما تأثیر می‌گذارد.

البته کمی اضطراب بد نیست و عملاً برای وقتی که شما آماده امتحان می‌شوید یا در حال امتحان دادن هستید، مفید است و به شما انگیزه می‌دهد تا بر مطالعه خود تمرکز کنید اما اگر بعضی از نشانه‌های بالا را از خود بروز دهید، ممکن است سطح اضطرابتان خیلی بالا باشد و به عملکرد و آمادگی شما صدمه بزند. (جیم رایت^۵، ۲۰۰۸).

عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان

عوامل شخصیتی

این عوامل می‌تواند شامل خودپنداره منفی، فقدان اعتماد به نفس و عزت نفس، انگیزش پایین یا بی‌انگیزگی، داشتن انتظارات کمال‌گرایانه از خود، نیاز شدید به تأیید شدن، ترس از مضطرب شدن، ترس عمومی از شکست، فقدان مهارت حل مسئله، عدم تمایل به درگیر شدن در حل مسائل پیچیده، فقدان مهارت‌های درست مطالعه و ... باشد.

عوامل خانوادگی

عدم حمایت و دلگرمی، داشتن والدین مضطرب، کمال‌گرایی والدین در دریافت نمره، سبک‌های تربیتی والدین، ویژگی‌های شخصیتی والدین، جو عاطفی حاکم بر خانواده، مقایسه کردن بیجای فرزند خود با دیگران، پایگاه اجتماعی و اقتصادی خانواده و ...

عوامل آموزشی

نمره‌محوری، ایجاد رقابتی کاذب بین دانش‌آموزان، انتظارات نابجای معلم از دانش‌آموز، طراحی نادرست سؤالات، جو حاکم بر جلسه امتحان و ... (استیو رونی و داندل راک وود^۶، ۲۰۰۳).

چرا امتحان به طور خاص پراسترس به نظر می‌آید؟

زمان امتحان محدود است و کسی که امتحان می‌دهد، برای اندیشیدن، نوشتن، ویرایش و کنترل کار خود وقت کم دارد. هنگام امتحان دادن، فرد به یادآوری میزان زیادی اطلاعات نیاز دارد و اغلب افراد تحت فشار نمی‌توانند چیزی را به یاد آورند.

راهبردهای کاهش اضطراب امتحان

- ✓ به خاطر داشته باشید که ابتدا باید مراقب خود باشید؛
- ✓ قبل از امتحان باید غذای سالم بخورید و خواب کافی داشته باشید. ذهن فرد گرسنه و خواب‌آلود عملکرد خوبی نخواهد داشت.
- ✓ هنگام مطالعه و در جریان امتحان، زمان را مدیریت کنید.
- ✓ یک سبک زندگی سالم داشته باشید؛ خواب به‌موقع، تغذیه مناسب، تفریح کافی، ورزش منظم و ...
- ✓ پیش از امتحان و در حین مطالعه، گاهی برای یک دقیقه چشمانتان را ببندید و موفقیت خود را تجسم کنید.
- ✓ خودارزیابی مثبت داشته باشید و بر موفقیت‌ها و توانمندی‌های خود تأکید کنید.
- ✓ از فشرده‌خوانی برای امتحان خودداری کنید؛ سعی کنید با برنامه‌ریزی درست درس‌ها را در طول ترم، بودجه‌بندی کنید و با آرامش خیال به مطالعه بپردازید تا اطلاعات طی زمان به خوبی پردازش شوند.
- ✓ خود را تشویق کنید و جلوی پیام‌های خود انتقادی و افکار ناامیدکننده را بگیرید؛ پیام‌های خود انتقادی مثل: من احمقم، من کودنم، آدم ضعیفی هستم، افکار ناامیدکننده مانند: من نمی‌توانم در این امتحان قبول شوم، من هرگز موفق نمی‌شوم، سر جلسه همه چیز را فراموش خواهم کرد و ...
- ✓ آنچه را آموخته‌اید، آموزش دهید؛ این امر مستلزم آن است که طی ترم مواد امتحانی را خوانده و فرصت کافی برای آموختن آنها داشته باشید.

اضطراب امتحان حالتی از اضطراب عمومی است که از پاسخ‌های شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری مربوط به ترس از شکست، تشکیل شده است

هر کسی قبل از امتحان احساس عصبی بودن می‌کند و این مسئله‌ای طبیعی است. اضطراب زمانی مشکل محسوب می‌شود که بر عملکرد امتحان تأثیر بگذارد

✓ **مرور کنید؛** حتماً زمانی را برای مرور بگذارید. شما ممکن است زمان زیادی را برای حفظ یک مبحث صرف کنید اما اگر آن را مرور نکنید، امکان دارد تمام زحماتتان به هدر رود و در جلسه امتحان چیزی را به خاطر نیاورید. همین مسئله زمینه اضطراب شما را فراهم می‌کند. ✓ در حین مطالعه روی مباحث مشکل مکث کنید ولی هنگام امتحان ابتدا سؤال‌های آسان را جواب دهید و سپس در وقت باقی‌مانده روی سؤالات مشکل متمرکز شوید.

✓ **هنگام مطالعه اطلاعات را با صدای بلند از بر بخوانید.**

✓ **آرام‌سازی یا تنفس عمیق شکمی داشته باشید.**

تنفس عمیق شکمی می‌تواند از تنش‌ها و عواطف منفی بکاهد، ذخیره اکسیژن مغز شما را افزایش دهد، به پاک شدن بدن از سموم کمک کند و شما را یاری دهد تا واضح‌تر فکر کنید.

✓ سعی کنید تمرکز داشته باشید، حواستان را کاملاً جمع کنید و به مسائل اطراف توجهی نداشته باشید.

✓ **توقف فکر:** اگر حین امتحان یا پیش از آن افکار منفی به ذهنتان هجوم آورد، آنها را متوقف کنید. با استفاده از جمله «بس کن» می‌توانید این کار را انجام دهید.

✓ **بپذیرید که مضطرب هستید و** اینکه مقداری استرس لازم و خوب است. اغلب افراد پیش از امتحان احساس اضطراب می‌کنند. در این هنگام تنش عصبی موجب ترشح مقدار آدرنالین می‌شود که به فرد کمک می‌کند تا احساس هشیاری و تمرکز داشته باشد اما اگر اضطراب خیلی زیاد باشد، می‌تواند موجب وقفه در افکار و شکل‌گیری یک چارچوب منفی در ذهن شود که به عملکرد ضعیف در امتحان می‌انجامد.

✓ **امتحان را تمرین کنید.**

افراد وقتی که کار آشنایی را انجام می‌دهند، کمتر اضطراب دارند. امتحان را تحت شرایط مشابه امتحان واقعی تمرین کنید. برای مثال، اگر در طول امتحان واقعی اجازه ندارید به یادداشت‌هایتان نگاه کنید، در تمرین امتحان هم این کار را نکنید. اگر زمان امتحان محدود است، در طول تمرین هم زمان را در نظر داشته باشید.

✓ **برای امتحان آماده باشید.**

به موقع به جلسه برسید. وسایل مورد نیاز امتحان مثل مداد و خودکار اضافی، کاغذ و کارت ورود به جلسه را از قبل آماده کنید تا انرژی ارزشمندتان صرف نگرانی درباره جزئیات کوچک نشود و از هدف واقعی دور نشوید.

✓ **خودگویی مثبت داشته باشید.**

خودگویی‌های مثبت را جایگزین افکار منفی غیرمنطقی کنید. در صورتی که برای یک امتحان، سخت مطالعه کرده باشید، افکار منفی مثل «من شانس برای پاس کردن این امتحان ندارم» اعتماد به نفس شما را متزلزل خواهند کرد.

✓ به جای خوش‌بینی زیاد **نگرش واقع‌بینانه** داشته باشید: «اگر من تلاش کنم و کاملاً آماده باشم، شانس بیشتری برای قبولی خواهم داشت.»

✓ اگر دوستانتان در رابطه با امتحان عصبی و مضطرب‌اند، از گفت‌وگو با آنها خودداری کنید؛ زیرا ممکن است اضطراب آنها به شما منتقل شود. ✓ از چند دقیقه مانده به زمان امتحان دیگر درس نخوانید. (هینتون و کیسی^۷، ۲۰۱۱. رایت، ۲۰۰۸)

✓ یکی از رویکردهای رایج برای کنترل اضطراب امتحان، **آموزش ایمن‌سازی (مایه‌کوبی) در برابر استرس است.** این روش به فرد کمک می‌کند که در برابر حوادث پراسسترس در آینده واکنش‌ها شود و بتواند با موقعیت‌های استرس‌زا کنار بیاید. (گیسپ ریوا، السندرا گراسی و همکاران^۸، ۲۰۰۳).

✓ برای افزایش خودپنداره مثبت، مدیریت استرس و ارتقای مهارت‌های حل مسئله می‌توان کارگاه‌های آموزشی ترتیب داد.

✓ معلم یا استاد می‌تواند رویکرد دانش‌آموز یا دانشجو را نسبت به ارزیابی خود اصلاح کند. (استیو رونی، داندل راک وود، ۲۰۰۳)

✓ تکرار ذکر «**لا بذرالله تطمئن القلوب**» به معنای «با یاد خدا دل‌ها آرام می‌گیرد» تأثیر عجیبی در آرامش شما خواهد داشت؛ به ویژه اگر با حضور قلب بر زبان آورده شود.

پی‌نوشت

1. Relaxation
2. Krohne & laaux
2. Dusek
3. Sarason
4. suinn
5. Jim Wright
6. Steve D.Roney & Donald R.woods
7. Hinton & Casey
8. Giuseppe Riva & Alessandra Grassi & et al.

منابع

1. Dusek, J. (1980), The development of test anxiety in children. In I.Sarason, Test anxiety: Theory, research, and applications(pp.87-110). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
2. Hinton, A. Casey, M. (2011), Managing Exam Anxiety and Panic (A Guide for Student).
- 3.Wright, J. (2008), Managing Test Anxiety: Ideas for Students: from: <http://www.interventioncentral.org>
- 4.Steve D.Roney; Donald R Woods.(2003), Journal of Engineering Education; Jul 2003;92,3; Academic Research Library.
5. Giuseppe RIVA, Alessandra GRASSI ,Daniela VILLANI, Andrea GAGGILI, Alessandra PREZIOSA. (2003). Managing Exam Stress Using UMTS Phones: The advantage of Portable Audio/Video Support.
6. Tuncacy Ergene (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction. A Meta Analysis. School Psychology Interventional, vol. 24(3).
7. Sarason, IG. & Sarason, B.R (1990) "Test Anxiety", in H.Leitenberg (ed). Handbook of Social and Evaluative Anxiety,P.P.475-96.New York. Plenum Press.

مقاله نویسی

بخش دوم

ترجمه: امیرحسین سمائی

ساختار و سازمان درونی بخش‌های يك مقاله

اشاره

در شماره پیشین، خوانندگان و علاقه‌مندان به نویسندگی در حوزه مطالعات روان‌شناختی را با بخشی از کلیات اصول نگارش مقاله آشنا کردیم و درباره انواع مقاله و همچنین بخش‌های داخلی هر گروه از مقالات سخن گفتیم. اینک بخش دوم از چگونگی و روش سازماندهی اجزای (ساختار بندی) یک مقاله را تقدیم می‌کنیم.



کلیدواژه‌ها: روش تحقیق، فرضیه، توان آماری

۹-۱ روش

بخش روش به توضیح مبسوط این مسئله می‌پردازد که پژوهش به چه نحوی صورت گرفته است. چنین توضیحی به خواننده این امکان را می‌دهد که مناسب بودن روش‌های به کار رفته در پژوهش و اعتبار نتایج را ارزیابی کند. به علاوه، تکرار پژوهش را برای پژوهشگران حرفه‌ای میسر می‌سازد.

اگر مقاله شما گزارشی روزآمد از پژوهشی در حال اجراست که پیشتر اجرا شده و روش مورد استفاده در آن نیز پیش از این در جایی، به طور مبسوط منتشر گردیده است، در این بخش می‌توانید صرفاً خواننده را به منبع مزبور ارجاع دهید و به ارائه خلاصه‌ای از روش اکتفا کنید.

مشخص کردن زیر بخش‌ها؛ تقسیم بخش روش به زیر بخش‌های

عنوان دار مرسوم و مفید است. زیربخش معمولاً دربردارنده توصیف شرکت‌کنندگان یا سوژه‌های تحقیق، ابزارها (یا متون) و مراحل تحقیق است. اگر طرح آزمایش (تحقیق) پیچیده است یا انگیزش به توصیف دقیق‌تری نیاز دارد، به منظور کمک به خواننده در یافتن اطلاعات مورد نظرش احتمالاً باید زیربخش‌ها یا زیرفصل‌ها بیشتری را اضافه کنید. قضاوت شما، بهترین راهنما در مورد تعداد و نوع زیربخش‌های لازم است.

در این زیربخش‌ها فقط اطلاعات اساسی برای فهم و تکرار پژوهش را بگنجانید. اطلاعات ناکافی، سؤالات خواننده را بی‌پاسخ می‌گذارند و جزئیات بیش از حد، اطلاعاتی نامربوط را به خواننده تحمیل می‌کنند.

شرکت‌کنندگان یا سوژه‌های تحقیق: معرفی مناسب افراد یا مراجعانی که تحقیق روی آن‌ها اجرا می‌شود، در روان‌شناسی نظری و عملی حائز اهمیت چشمگیری است. اهمیت این امر خصوصاً برای برآورد نتایج (مقایسه کردن گروه‌های مختلف)، تعمیم یافته‌ها، مقایسه

اجراهای مختلف یک پژوهش (پژوهش‌های تکرار شده)، بررسی پیشینه تحقیق یا تحلیل‌های مرتبه دوم داده‌هاست. نمونه (sample) انتخاب شده باید به میزان کافی توصیف شده باشد و نیز می‌بایست معرف (representative) باشد (اگر چنین نیست، ارائه دلایل متضمن آن ضرورت دارد). نتیجه‌گیری‌ها و تفاسیر نمی‌بایست از چارچوب قابلیت تعمیم‌پذیری نمونه انتخاب شده پا فراتر بگذارند.

در صورتی که افراد به عنوان مورد‌های مورد مطالعه، در پژوهش شرکت کرده‌اند، فرایندهای انتخاب و تعیین آن‌ها، توافقات صورت پذیرفته و مبالغ پرداخت شده بابت شرکت آن‌ها در تحقیق را گزارش کنید. ویژگی‌های جمعیت‌شناسانه برجسته همچون جنسیت، سن، نژاد/قومیت، و در صورت امکان و درخور بودن، ویژگی‌هایی همچون وضعیت اجتماعی-اقتصادی، ناتوانی‌ها و معلولیت‌ها، و گرایش جنسی را نیز گزارش دهید. وقتی یک ویژگی به خصوص جمعیت‌شناسانه، متغیری آزمایشی است یا در تفسیر نتایج ایفای نقش می‌کند، گروه را به طور دقیق‌تری توصیف کنید؛ برای مثال، از لحاظ ملیت، سطح تحصیل، وضعیت سلامت، زبان ترجیحی و زبان مورد استفاده. مشخص کردن زیرگروه‌ها می‌تواند در تعیین اینکه داده‌ها را تا کجا می‌توان تعمیم داد، مفید باشد. مثلاً:

«نمونه آسیایی دربردارنده ۳۰ نفر چینی و ۴۰ نفر ویتنامی بود.»

یا «از مردان لاتین و اسپانیولی، ۲۰ نفر مکزیک‌ای-آمریکایی و ۲۰ نفر پورتوریکایی بودند.»

حتی گزارش ویژگی‌ای که متغیری تحلیلی نیست، می‌تواند به خوانندگان درک کامل‌تری از نمونه مورد مطالعه بدهد. مشخص شده است که ارائه چنین اطلاعاتی در مطالعات فراتحلیلی (meta-analyses) در بردارنده نتایج مقاله مفید است.

وقتی سوژه مورد مطالعه، دربردارنده حیوانات است، نوع، گونه، نژاد، یا سایر مشخصات منحصر به فرد، مانند مکان فروشنده و عنوان محل نگهداری را گزارش دهید. تعداد و جنسیت، سن، وزن و وضعیت جسمی حیوانات را مشخص کنید. به علاوه، تمامی اطلاعات درباره جزئیات اساسی استفاده، نگهداری و جایجایی آن‌ها را ارائه کنید تا پژوهش را بتوان به طور موفقیت‌آمیزی تکرار کرد.

تعداد کل سوژه‌های مورد مطالعه و شماره اختصاص داده شده به هر وضعیت آزمایشی را مشخص کنید. اگر هر کدام از آن‌ها موفق به اتمام آزمایش نشده‌اند، تعدادشان را مشخص کنید و دلیل آن‌ها را برای رها

در بخش نتایج، داده‌های جمع‌آوری شده و شیوه‌های آماری یا دیگر روش‌های تحلیل داده‌های مورد استفاده به‌طور خلاصه ارائه می‌شود. جزئیات داده‌ها باید به حدی باشند که نتیجه‌گیری‌ها را توجیه کنند. تمامی نتایج مرتبط با تحقیقات، از جمله نتایجی را که برخلاف فرضیه‌اند، ذکر کنید

اقتباس‌ها و جزئیات رویکردهای شبیه‌سازی داده‌ها) در بخش ضمیمه ارائه شوند.

۱-۱۰ نتایج

در بخش نتایج، داده‌های جمع‌آوری شده و شیوه‌های آماری یا دیگر روش‌های تحلیل داده‌های مورد استفاده به‌طور خلاصه ارائه می‌شوند. جزئیات داده‌ها باید به حدی باشند که نتیجه‌گیری‌ها را توجیه کنند. تمامی نتایج مرتبط با تحقیقات، از جمله نتایجی را که برخلاف فرضیه‌اند، ذکر کنید. تک‌نمره‌ها یا داده‌های خام را لحاظ نکنید؛ مگر مثلاً در پژوهش‌هایی که صرفاً بر مبنای مطالعه یک مورد بنا شده‌اند، یا نمونه‌هایی مثالی. آوردن بحث‌های مربوط به دلالت‌های ضمنی نتایج در این بخش، مناسب نیست.

جدول‌ها و شکل‌ها: برای گزارش داده‌ها ابزاری را انتخاب کنید که آن‌ها را به شفاف‌ترین و مقتصدانه‌ترین وجه ارائه کند. جدول‌ها عموماً مقادیر دقیق را ارائه می‌کند و در صورتی که به‌خوبی تنظیم شده باشند، می‌توانند داده‌های پیچیده و تحلیل‌ها را در شکلی که برای خواننده آشناست عرضه کنند (برای مثال، جدول‌های تحلیل واریانس [ANOVA]). شکل‌هایی که به‌طور حرفه‌ای طراحی شده‌اند، توجه خواننده را جلب می‌کنند و تأثیر بصری سریعی می‌گذارند، و روابط پیچیده و مقایسه‌های کلی را به بهترین نحو به تصویر می‌کشند اما به دقت جدول‌ها نیستند. همواره به این نکته توجه داشته باشید که مقیاس و ترکیب‌بندی شکل تأثیری عظیم در تفسیر حاصل شده از داده‌ها دارد. تا جای ممکن نسبت به ارائه داده‌ها به‌گونه‌ای بی‌طرفانه تلاش کنید و دقت به خرج دهید. تولید شکل از تولید جدول هزینه بیشتری دارد و هر دو شیوه مزبور گران‌تر از تصنیف متن هستند. بنابراین آن شیوه‌ها را برای ارائه مهم‌ترین داده‌های خود، که انتقال یافته‌های شما را تسریع می‌کنند، حفظ کنید. خلاصه کردن نتایج در جدول‌ها یا شکل‌ها به‌جای ارائه آن‌ها در قالب کلمات می‌تواند مفید باشد؛ برای مثال، جدول می‌تواند خوانایی مجموعه‌هایی پیچیده از نتایج تحلیل واریانس‌ها را بهبود بخشد. از تکرار داده‌ها و استفاده از جدول، در جایی که می‌توان نتایج را به سادگی و در قالب چند جمله ارائه کرد، بپرهیزید.

تمام جداول و اشکالی را که مورد استفاده قرار داده‌اید، در متن ذکر کنید. در ارجاع به همه جدول‌ها از عنوان جدول و در ارجاع به همه نمودارها، عکس‌ها، یا نقاشی‌ها از عنوان شکل استفاده کنید. جدول‌ها و شکل‌ها، مکمل متن‌اند؛ آن‌ها نمی‌توانند تمامی بار ارتباط را بر دوش

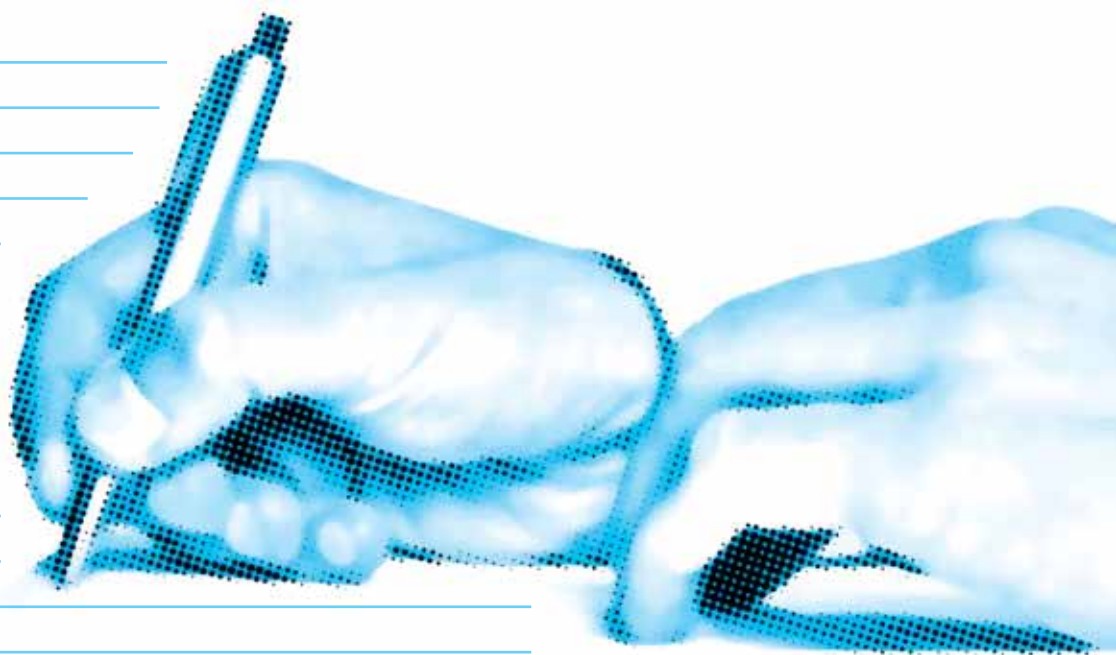
کردن آزمایش را شرح دهید.

وقتی مقاله خود را برای چاپ به مجله ارائه می‌کنید، به اطلاع سردبیر برسانید که رفتار تان با تمامی افراد و حیوانات مورد مطالعه بر مبنای استانداردهای اخلاقی (APA) بوده است.

ابزارها: در زیربخش مربوط به ابزارها، به‌طور خلاصه، ابزار یا متون استفاده شده و کارکرد آن‌ها در فرایند آزمایش شرح داده می‌شود. معمولاً ابزارهای استاندارد آزمایشگاهی مانند ائاثیه و کرومترها یا صفحه‌های نمایش را می‌توان بدون ذکر جزئیات برشمرد. تجهیزات خاصی را که از فروشندگان تجاری تهیه شده است، با ذکر شماره مدل وسیله و نام و مکان فروشنده مشخص کنید. تجهیزات پیچیده یا سفارشی ساخته شده را می‌توان با استفاده از طراحی یا عکس‌برداری به تصویر کشید. همچنین، می‌توان توصیفی دقیق از تجهیزات پیچیده را در بخش ضمیمه گنجاند.

مراحل: در زیربخش مربوط به فرایند، خلاصه‌ای از هر مرحله از اجرای آزمایش ارائه می‌شود، به‌علاوه، در این زیربخش می‌بایست دستورالعمل‌های داده شده به شرکت‌کنندگان، آرایش گروه‌ها، و دست‌کاری‌های آزمایشی خاص را گنجاند. نمونه‌گیری تصادفی، متوازن‌سازی تقابلی (counterbalancing)، و سایر خصایص کنترلی به‌کار رفته در طراحی آزمایش را توصیف کنید. صرفاً خلاصه یا بازنوشتی از دستورالعمل‌های استفاده شده در تحقیق را ارائه دهید؛ مگر اینکه حائز ویژگی‌هایی غیرعادی و خاص باشند یا یک دست‌کاری آزمایشی را به‌وجود آورند که در این صورت می‌توان آن‌ها را عیناً ارائه کرد. اکثر خوانندگان با آزمون‌های استاندارد آشنا هستند؛ اگر آزمون‌های استفاده شده جدید یا منحصر به فرد نبوده‌اند، از توصیف آن‌ها خودداری کنید. اگر در جمع‌آوری اطلاعات از زبانی به غیر از فارسی استفاده شده است، زبان به کار رفته باید مشخص گردد. وقتی ابزاری (پرسش‌نامه، دستورالعمل یا...) به زبانی دیگر ترجمه می‌شود، روش ترجمه می‌بایست توصیف گردد (برای مثال ترجمه رفت و برگشتی؛ در این نوع ترجمه متن در ابتدا به زبان مقصد و سپس مجدداً به زبان مبدأ ترجمه می‌شود تا از برابری متن اصلی و متن ترجمه شده، به‌منظور امکان مقایسه نتایج، اطمینان حاصل شود).

به خاطر داشته باشید که بخش روش می‌بایست کاری را که شما انجام داده‌اید و نحوه انجام دادن آن را با جزئیات کافی به خواننده نشان دهد تا او بتواند پژوهش شما را به نحو معقولی تکرار کند. ممکن است در مقالات روش شناختی، گزارش‌های تفصیلی رویکردها (مانند



معناداری استفاده کرد، در کل، بهترین راهبرد گزارش کردن اند. به همین دلیل استفاده از فواصل اطمینان اکیدا توصیه می شود. قاعده بر این است که از یک اندازه فاصله اطمینان واحد (برای مثال فاصله اطمینان ۹۵ یا ۹۹ درصد) در سرتاسر مقاله استفاده شود.

فرض را بر آن قرار دهید که خواننده شما دارای دانشی تخصصی در زمینه آمار است. مفروضه های اولیه را نباید ذکر کنید. با این حال، اگر ابهامی در مورد مناسب بودن آزمون یا رویکردی خاص وجود دارد، حتماً کاربرد آن را توجیه نمایید.

آماره های آگاهی بخش: وقتی آماره های استنباطی را گزارش می کنید، اطلاعات کافی در اختیار خواننده قرار دهید تا بتواند تحلیل های صورت پذیرفته و تبیین های بدیل احتمالی برون دادهای این تحلیل را به طور کامل بفهمد. از آنجا که هر تکنیک تحلیلی مبتنی بر وجوه متفاوتی از داده هاست، مشخص کردن مجموعه حدقلی و کافی از آماره ها برای تمامی تحلیل ها ناممکن است. با این حال، مجموعه حدقلی کافی، دست کم دربردارنده این موارد است: اندازه نمونه میانه های واحد مشاهده شده (یا بسامد موارد در هر طبقه برای یک متغیر اسمی)، معیار هر خانه، و برآوردی از واریانس. در مورد سیستم های تحلیلی چند متغیره مانند تحلیل های مدل سازی معادله ساختاری، تحلیل های رگرسیون و تحلیل های واریانس چند متغیره، میانگین (ها)، اندازه (ها) ی نمونه، و ماتریس (های) واریانس - کوواریانس (یا همبستگی) جزئی از یک مجموعه آماری حدقلی و کافی اند.

توان آماری: توان آماری آزمون های فرضیه خود را جدی بگیرید؛ چنین ملاحظاتی به ما این امکان را می دهند تا با در دست داشتن یک مقدار مشخص آلفا، اندازه تأثیر، و اندازه نمونه، فرضیه آزمون شده را به درستی رد کنیم. از این نظر، باید به طور عادی شواهدی تهیه کنید که دال بر این باشند که پژوهش شما توان کافی برای مشخص کردن تأثیرات جالب توجه را داراست. به همین ترتیب، باید به نقش اندازه نمونه در مواردی که رد نکردن فرض صفر مطلوب است (یعنی وقتی که می خواهید استدلال کنید که هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد) و همچنین نقش آن در زمانی که پیش فرض های گوناگون مضمن مدل آماری به کار گرفته شده (مثلاً طبیعی بودن، همگن بودن واریانس، همگن بودن رگرسیون) است، در برازش کردن مدل آگاه باشید.

معناداری آماری: به طور کلی دو نوع از احتمالات با گزارش کردن سطوح معناداری در آمار استنباطی ربط دارند. یکی از آن ها احتمال پیشینی است که به عنوان یک سطح قابل قبول برای رد کردن اشتباه

بکشند. همیشه به خواننده بگویید که در جدول یا شکل مورد نظرتان، باید به دنبال چه چیزی بگردد. به علاوه، برای تسهیل درک این منظور، توضیحات کافی بدهید.

ارائه آمارها: روان شناسی محصول یک فکر واحد که در زمینه های متعددی که اجرا و گزارش آزمون معناداری فرضیه صفر را در برمی گیرد، نیست. این مسائل دربردارنده، و نه محدود به، گزارش و تفسیر نتایج آزمون های فرضیه، انتخاب شاخص های میزان تأثیر، نقش مطالعات تولید فرضیه در مقابل مطالعات آزمون فرضیه، و مزایای نسبی آزمون های دارای چند درجه آزادی هستند. در اینجا قصد پرداختن به این موضوعات را نداریم. برای بحث در این زمینه می توانید به ویلیکینسون و کارگروه استنتاج آماری (۱۹۹۹) رجوع کنید. کاربست رویکردی خاص را نباید به معنای تایید آن رویکرد یا عدم تایید رویکردهای دیگر تفسیر کرد. ویراست فعلی این راهنمای نشر تنها بر آن است که دیدگاه های جاری در مورد بهترین روش ها را با توجه به رویکردهای تحلیل، گزارش و نمایش داده ها، بازتاب دهد. با این حال، باید توجه داشت که نیازهای همه مطالعات گهگاه با این تعمیم های کلی تفاوت دارد. در همه حال، گزارش دقیق و مسئولانه مطالعات پژوهشی می بایست راهنمای پژوهشگر و سردبیر مجله باشد.

وقتی تکنیک های آمار استنباطی (مانند آزمون های t ، f ، و مربع خی) را گزارش می کنید، اطلاعات مربوط به مقدار یا اندازه به دست آمده آمار آزمون، درجه های آزادی، احتمال کسب اندازه ها یا مقادیری به شدت یا بالاتر از شدت اندازه یا مقدار به دست آمده، و جهت تأثیر را بگنجانید. از ارائه مقدار کافی از آماره های توصیفی (مثلاً اندازه نمونه هر خانه جدول، میانه ها، همبستگی ها، انحراف معیارها) اطمینان حاصل کنید تا ماهیت تأثیری که گزارش می شود، برای خواننده و فرا تحلیل هایی که بعداً صورت می پذیرند روشن شود. این اطلاعات حتی در صورتی که هیچ گونه تأثیر درخور ملاحظه ای هم گزارش نشده باشد، حائز اهمیت اند. وقتی برآوردهای نقطه ای صورت گرفته اند، همیشه یک سنجۀ متناظر تغییرپذیری (دقت) را لحاظ کرده و ماهیت آن (مثلاً خطای استاندارد) را مشخص کنید.

گزارش کردن فواصل اطمینان (confidence intervals) (برای تخمین های پارامترها، برای توابع پارامترها مانند تفاوت در میانگین ها، و برای اندازه تأثیرها) می تواند راهی بسیار مؤثر برای گزارش نتایج باشد. از آنجا که فواصل اطمینان اطلاعات مربوط به مکان و دقت را ترکیب کرده و اغلب می توان از آن ها به طور مستقیم در استنتاج سطوح

یک فرضیه صفر معین انتخاب کرده اید. این احتمال که «سطح آلفا» (یا «سطح معناداری») خواننده می شود، عبارت است از احتمال وقوع یک خطای نوع ۱ در آزمون فرضیه و معمولاً ۰.۰۵ یا ۰.۰۱ انتخاب می شود. نوع دیگر احتمال، یعنی ارزش p (یا احتمال معناداری)، با فرض اینکه فرضیه صفر درست باشد، به احتمال پسینی دستیابی به نتیجه ای اطلاق می شود که به اندازه یا بیشتر از مقدار مشاهده شده ای است که شما به دست آورده اید.

انجمن روان شناسی آمریکا (APA) در مورد اینکه کدام تفسیر باید در پژوهش های روان شناختی ارجح دانسته شود، بی طرف است (با این حال سردبیران مجلات علمی ممکن است در این مورد نظرات از پیش تعیین شده ای داشته باشند). از آنجا که امروزه بیشتر بسته های آماری مقدار p را گزارش می کنند (با فرض اینکه فرضیه های صفر و جایگزین ارائه شده اند) و از آنجا که این احتمال را می توان بر مبنای هر یک از دو حالت فکری تفسیر کرد؛ به طور عام احتمال دقیق (مقدار p) است که باید گزارش شود. مواردی وجود دارد (مثلاً جداول بزرگ همبستگی ها یا جداول پیچیده ضرایب مسیر) که در آن ها گزارش کردن احتمالات دقیق می تواند نامناسب باشد. در این گونه موارد ممکن است ترجیح بدهید زیرمجموعه ای از مقدارها را در جدول که به سطح مشخصی از معناداری آماری می رسند، مشخص یا برجسته کنید. برای این منظور، مقادیری را دنبال کنید که دارای یک ستاره (*) یا دو ستاره (**) اند تا مشخص کنید که به ترتیب $p < 0.05$ یا $p < 0.01$ است. وقتی از سطوح معناداری از پیش تعیین شده استفاده می کنید، می بایست به طور عادی سطح آلفای خاصی را که برای آزمون های آماری مورد استفاده خود انتخاب کرده اید، مشخص کنید. مثلاً:

«برای تمام آزمون های آماری از یک سطح آلفا ۰.۰۵ استفاده شد.»
دو رویکرد متعارف برای گزارش کردن نتایج آماری با استفاده از صورت بندی احتمال دقیق به شکل زیراند:

«با یک سطح آلفای ۰.۰۵، تأثیر سن به لحاظ آماری معنادار بود، $F(1,123)=7.27, p<0.01$ »

تأثیر سن، به لحاظ آماری معنادار نبود. $F(1,123)=2.5, p=0.12$.
مثال دوم فقط باید در صورتی استفاده شود که پیش تر، در مقاله خود به سطح معناداری اشاره کرده باشید.

تأثیر اندازه و قدرت رابطه: هیچ کدام از دو نوع مقدار احتمال، به طور مستقیم اندازه یک تأثیر یا استحکام یک رابطه را نشان نمی دهند. برای آنکه خواننده به طور کامل اهمیت یافته های شما را دریابد، همواره

نیاز است که شاخصی از اندازه تأثیر یا استحکام رابطه را در بخش نتایج خود بگنجانید. می توانید اندازه تأثیر یا استحکام رابطه را با کمک تعدادی از تخمین های اندازه تأثیر، شامل (و نه محدود به) این موارد تخمین بزنند: r^2 ، η^2 ، ω^2 ، R^2 ، Φ^2 ، v ، کرامر، w ، کندال، k و d کوهن، γ و λ گودمن - کروسکال، سنجه های معناداری بالینی پیشنهاد شده توسط یاکوبسون و تروآکس (۱۹۹۱) و کندال (۱۹۹۹) و Θ روی چند متغیره و V پیلای - بارتلت.

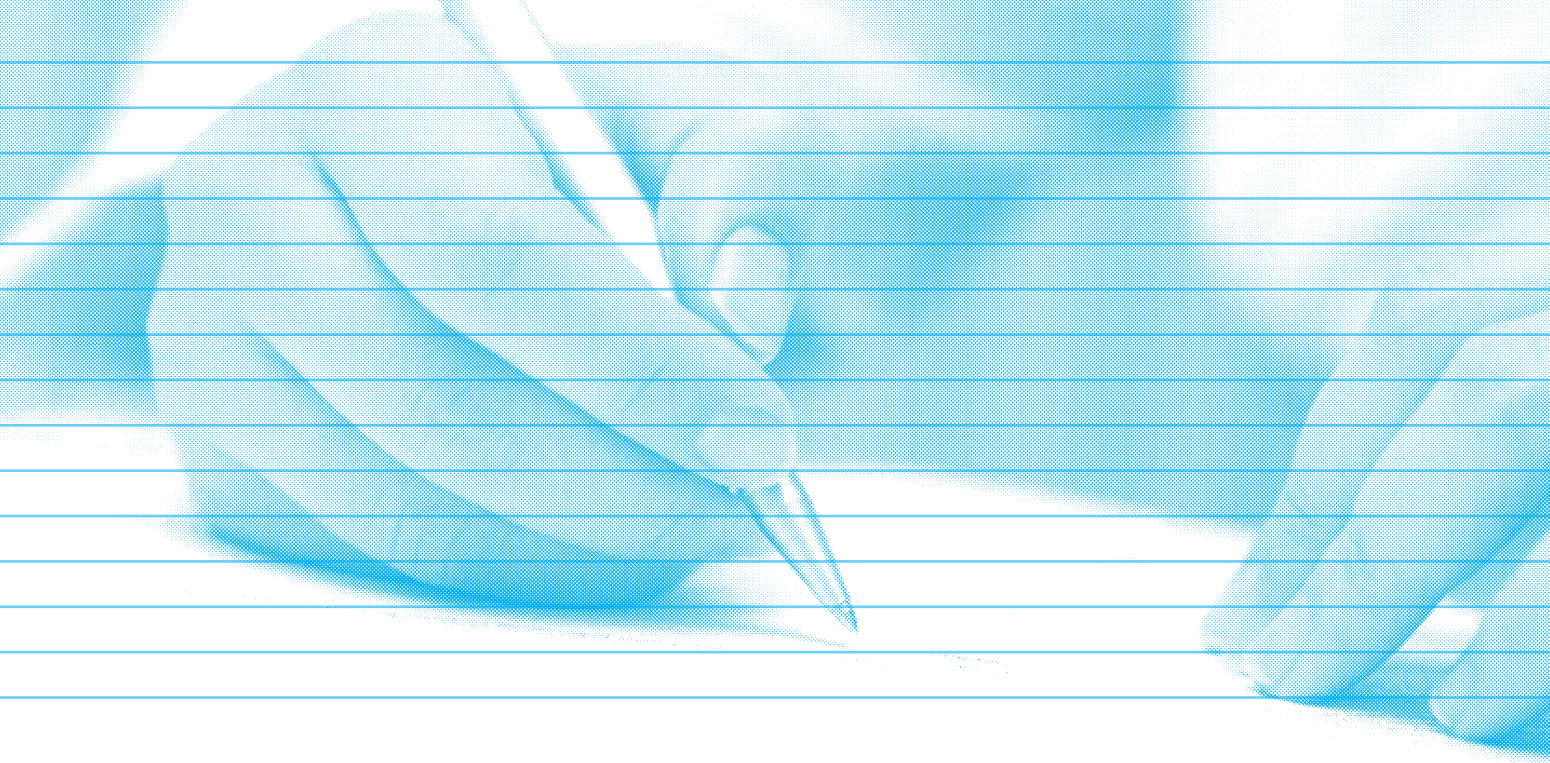
به عنوان قاعده ای کلی، نشانگر تأثیر درجه آزادی چندگانه نسبت به نشانگرهای تأثیری که آزمون های درجه آزادی چندگانه را به تأثیرهای یک درجه آزادی تجزیه می کنند، معمولاً کاربرد کمتری دارند. خصوصاً وقتی که این ها نتایجی هستند که مورد استفاده بخش بحث قرار می گیرند. با این حال، قاعده کلی ای که باید از آن تبعیت نمود، این است که نه تنها لازم است به خواننده اطلاعات کافی در مورد معناداری آماری ارائه داد بلکه می بایست اطلاعات کافی برای برآورد اندازه تأثیر یا ارتباط مشاهده شده را برایش فراهم نمود.

۱.۱۱ بحث

بخش بحث پس از ارائه نتایج، در جایگاه تفسیر و ارزیابی دلالت های ضمنی آن ها، خصوصاً با توجه به فرضیه اولیه، قرار می گیرد. می توانید دست به آزمون، تفسیر و ارزیابی نتایج و نیز استنتاج از آن ها بزنید. هر گونه پیامد نظری برآمده از نتایج و روایی (اعتبار) (validity) نتیجه گیری های خود را به تأکید ذکر کنید. (وقتی بحث نسبتاً مختصر و سر راست است، برخی از مؤلفان ترجیح می دهند آن را در بخش نتایج ادغام کنند؛ در این صورت، بخش حاصل نتایج و بحث یا نتایج و نتیجه گیری نامیده می شود).

بخش بحث را با جمله ای واضح و شفاف در رد یا پذیرش فرضیه اولیه خود آغاز کنید. شباهت ها و تفاوت های میان نتایج شما و نتایج کارهای دیگران می بایست نتیجه گیری های شما را تأیید کند و توضیح دهد. با این حال، نکاتی را که پیش از این مطرح شده اند، به سادگی تکرار یا بازنویسی نکنید؛ هر جمله جدیدی می بایست به موضوع شما و درک خواننده از مسئله کمک کند. محدودیت ها را ذکر کرده و به تبیین های بدیل نتایج اشاره کنید.

به شما توصیه می شود، در صورت مناسب و موجه بودن، بخش بحث را با توضیحی در مورد اهمیت یافته های خود به پایان برسانید. این بخش پایانی ممکن است مختصر یا مبسوط باشد؛ مشروط بر اینکه



«چو (۱۹۹۱) چنین نظریه‌ای را مطرح کرد...»
«اوده (زیر چاپ) استدلال کرد که...»

(ر.ک. بحث‌های مطرح شده در گینگزبرگ، ۱۹۹۳).

به همین ترتیب وقتی می‌خواهید توجه خواننده را به اطلاعات پیش‌زمینه معطوف کنید، از چنین عبارت‌هایی استفاده کنید: «برای مروری در این زمینه رجوع کنید به «و» (مثلاً، ر.ک. [مؤلف، سال])»

۱.۱۴ ضمیمه

ضمیمه در صورتی مفید است که توصیف مبسوط مسئله‌ای خاص در درون متن منحرف‌کننده، یا برای بدنه اصلی مقاله نامناسب باشد. برخی مثال‌های متون مناسب برای ضمیمه از این قرارند: (۱) یک برنامه رایانه‌ای که به‌طور ویژه برای پژوهش شما طراحی شده و در دسترس سایرین نیست؛ (۲) آزمونی منتشر نشده و اعتبار آن؛ (۳) یک برهان پیچیده ریاضی؛ (۴) فهرستی از متون برانگیزاننده (برای مثال در پژوهش‌های روان‌شناسی زبان)، و (۵) توصیفی مبسوط از یک وسیله پیچیده.

فقط در صورتی ضمیمه‌ای را به مقاله خود بیفزایید که به خواننده در فهم، ارزیابی یا تکرار پژوهش کمک کند.

۱.۱۵ یادداشت مؤلف

یادداشت مؤلف این چند نقش را برعهده دارد: (۱) وابستگی دپارتمانی هر کدام از مؤلفان را مشخص می‌کند، (۲) منابع مالی انجام پژوهش را مشخص می‌نماید؛ (۳) جایی برای تقدیر و تشکر مؤلفان از کمک‌های حرفه‌ای همکاران در مسیر پژوهش و کمک‌های شخصی فراهم می‌کند، و (۴) مشخص می‌کند که خواننده مشتاق برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد مقاله باید به چه افراد، کتاب‌ها یا سایت‌هایی مراجعه کند. به‌علاوه، یادداشت مؤلف محلی برای آشکارسازی است؛ برای مثال، اشاره به مبانی پژوهش، مانند یک پایان‌نامه یا اشاره به اینکه آیا این پژوهش بخشی از یک پروژه تحقیقی میان‌رشته‌ای گسترده بوده است؛ مشخص کردن اینکه آیا نتایج در یک کنفرانس یا سمینار ارائه شده‌اند؛ مطالب یا روابط مرتبطی که احتمال تلقی شدن به عنوان یک طرح مسئله مورد تعارض جالب توجه را داشته باشند.

ادامه دارد.

کاملاً مستدل و جامع و کامل باشد. در این بخش ممکن است به مسائل زیر اشاره کنید.

انتخاب مسئله: چرا این مسئله حائز اهمیت است؟ چه مسائل بزرگ‌تری؟ آن‌هایی که از مشخصات زیر حوزه فراتر می‌روند، مربوط به این یافته‌ها هستند؟ چه گزاره‌هایی توسط تفسیر این یافته‌ها رد یا تأیید می‌شوند.

سطوح تحلیل: چطور می‌توان یافته‌ها را به پدیده‌ها در سطوح تحلیل پیچیده‌تر یا ساده‌تر ربط داد؟ برای برقرار کردن چنین ارتباط‌هایی چه چیزهایی را باید دانست؟

کاربست و ترکیب: اگر یافته‌ها معتبر و قابل تکرارند، چه پدیده‌های روان‌شناختی واقعی‌ای را می‌توان با استفاده از نتایج تبیین یا مدل‌سازی کرد؟ آیا این تحقیق کاربردی است؟

پاسخ به این سؤال‌ها اساس نقش یافته‌های شما در پیشرفت دانش است و چرایی لزوم توجه خوانندگان خارج از حیطه تخصصی شما به یافته‌هایتان را توجیه می‌کند. خوانندگان مزبور می‌بایست پاسخ‌هایی شفاف، فاقد ابهام، و صریح دریافت کنند.

۱.۱۳ منابع

درست همان‌طور که داده‌های درون مقاله از تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها پشتیبانی می‌کنند، همه ارجاعات سند ادعاهای مطرح شده در پیشینه تحقیق را ارائه می‌دهند. تمامی ارجاعات درون متنی باید در فهرست منابع ذکر شوند، و از همه منابعی که در فهرست وجود دارند، باید در متن نیز استفاده شده باشد. فهرست مزبور باید موجز بوده و نباید در بردارنده تمامی جزئیات باشد. این فهرست باید فقط ارجاعات کافی برای پشتیبانی از پژوهش شما را فراهم آورد. منابع را به‌طور حساب شده انتخاب کرده و به دقت ذکر کنید. برای مثال، اگر چکیده‌ای را به‌دست آورده‌اید اما تمام مقاله را دریافت نکرده یا نخوانده‌اید، منبع شما باید تنها به‌عنوان چکیده معرفی شود. روش‌های استاندارد ارجاع دقت، کامل بودن، و مفید بودن ارجاعات برای پژوهشگران و خوانندگان تضمین می‌کنند.

هرجا که مقدور است، از گفته‌های خود با استناد به کارهای تجربی، مانند روش و نتایج یک مطالعه تجربی یا مقاله‌ای مروری از مطالعات تجربی، پشتیبانی کنید (لومیر، ۱۹۹۳). وقتی از کارهای غیرتجربی نقل قول می‌کنید، این مسئله را به‌طور شفاف بیان کنید؛ مثلاً:



در همایش مشاوران مدارس چه گذشت؟

اقدام پژوهی

گام مؤثر مشاوران مدارس

آرزو پاک

ارتباط دوسویه؛ مهم‌ترین خواسته نشریه رشد از مشاوران مدارس

سرکار خانم «نرگس نفر» سردبیر فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد مشاور مدرسه، با حضور در نخستین میزگرد مشترک مجله رشد با مجریان پروژه‌های منتخب منطقه ۱۶، برقراری ارتباط متقابل میان نشریه و مشاوران را یکی از اصلی‌ترین اهداف نشریه دانست و افزود: «فصل‌نامه رشد مشاور جهت کمک به شرایط مشاوران ترتیب داده شده است.»

وی با اشاره به تنوع نشریات رشد آموزشی، اظهار داشت: «از ۳۲ نشریه منتشر شده از سوی رشد (دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی)، بخشی به دانش‌آموزان اختصاص دارد و بخش دیگر مربوط به بزرگسالان است که آن نیز به دو گروه تخصصی و عمومی تقسیم شده است.»

«نفر» از رشد مشاور، به‌عنوان نشریه‌ای تخصصی در زمینه علوم انسانی کاربردی و سازگار با مبانی دینی‌مان یاد کرد که با انتشار ۲۸

«همایش اقدام‌پژوهی مشاوران و همیاری در مهارت‌افزایی دانش‌آموزان در منطقه ۱۶ آموزش و پرورش» در حالی برگزار شد که دست‌اندر کاران برپایی آن، به‌ویژه مشاوران، بر ضرورت ارائه خدمات مشاوره‌ای در همه دوره‌های تحصیلی و اهمیت نقش زبندگان این رشته در آموزش و پرورش بیش از هر زمان تأکید کردند.

در همایش مذکور که با حضور دست‌اندر کاران فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد مشاور مدرسه و معاونان پرورشی و تربیت‌بدنی، کارشناسان بهداشت و سلامت، تربیت‌بدنی، فرهنگی و هنری، انجمن اولیا و مربیان، کارشناسان پژوهش و مشاوره و اعضای هسته‌های مشاوره، مدیران و مشاوران عضو گروه‌های کاری و معلمان پژوهنده آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران و برخی مدیران و کارشناسان اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران در تاریخ ۲۶ تیرماه امسال در تالار اجتماعات مجتمع شریعتی منطقه ۱۶ تهران برگزار شد، اقدامات تخصصی مشاوران و مدیران پیشرو در قالب «پروژه‌های گروه‌های کاری مدارس هدف» مورد توجه قرار گرفت.

یکی از اصلی‌ترین اهداف نشریه، برقراری ارتباط متقابل میان رشد مشاور و مشاوران است

با انجام دادن پژوهش است که می‌توان مهارت‌افزایی دانش‌آموزان را ارتقا داد و آنان را از انواع آسیب‌ها در امان نگه داشت



شماره، هشتمین سال انتشار خود را پشت‌سر می‌گذارد وی افزود: ساختار نشریه رشد مشاور، بر مبنای نیاز مشاوران و شرح وظایف آنان و نقش‌گذاری‌شان در مدارس تعریف شده است. در این نشریه موضوعات خانواده، گروه و راهبردهای مشاوره براساس نقدهای داخلی بر مبنای اصول ارزشی اسلامی و فرهنگ ویژه خودی مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد و تمامی مطالب در جهت تأمین نیاز مخاطبان و نظرسنجی دقیق در مجله گنجانده می‌شود. تمامی افراد تحریریه نیز خود به‌طور مستقیم با مسائل تربیتی و مشاوره درگیرند.

وی با اشاره به درخواست‌های متعدد رشد مبنی بر ارتباط دوسویه با مدارس درخصوص افزایش هم‌اندیشی و تبادل نظر، ادامه داد: «برای آگاهی از شرایط کنونی مدارس بسیار مشتاقیم.»

«نفر» در بخش دیگری از سخنانش با اشاره به اینکه تمام مطالب نشریه، برگرفته از شرایط بومی و تحقیقات بین‌المللی است، افزود: «برای این مهم، حتی از پایان نامه‌ها نیز بهره گرفته‌ایم و درصدد غنی‌سازی مسائل و مباحث آموزشی هستیم تا برخی از خلأهای آن را برطرف سازیم و از این طریق به هویتی که شایسته نشریه است، دست یابیم.»

وی، با توضیح اینکه درج گزارش‌های متنوع از مدارس یکی از اهداف رشد مشاور است، افزود: «با درج مقالات و جلوگیری از یک‌سنگری می‌توانیم به‌گونه‌ای برای دست‌اندرکاران ایجاد انگیزه کنیم که حتی شهرستان‌های دور و نزدیک نیز بیش از این، از این نشریه استقبال کنند.»

پژوهش‌های معتبری که در سطح بین‌الملل قابلیت انتشار دارند

«حسین سلیمی بجستانی»، دکترای روان‌شناسی و عضو هیئت تحریریه رشد مشاور نیز در این میزگرد، ضمن اظهار امیدواری مبنی بر حضور دست‌کم یک نفر از مشاوران هر منطقه آموزش و پرورش در گردهمایی‌های آینده، تصریح کرد: «حاضران در جلسه باید به این مهم توجه داشته باشند که از نظر آنان چه مسائلی بهتر است به‌طور جدی‌تر

در نشریه رشد مشاور درج شود که نیاز روز نیز باشد.»

«محمدحسین سالاری‌فر»، دکتر روان‌شناس و از دیگر اعضای تحریریه رشد مشاور با اشاره به برخی از پژوهش‌های مشاوران مدارس، از پیگیری نبودن آنان نسبت به موضوعات مطروحه‌شان به‌عنوان تنها ضعف تحقیقات صورت گرفته یاد کرد و گفت: «برای اطمینان بیشتر از نتایج، جامعه آماری تحقیقات می‌توانست در سطح گسترده‌تری انجام شود.»

وی با اظهار خرسندی از اقدامات پژوهشی مشاوران اظهار داشت: «برخی از دستاوردهای این حوزه، به‌گونه‌ای معتبر و قابل اطمینان است که در سطح بین‌المللی امکان چاپ دارد.»

«سالاری‌فر» ادامه داد: «بهتر است کاری که در سطح مدارس انجام می‌شود، به انتشار برسد؛ زیرا درج پژوهش‌ها در نشریه رشد یک ضرورت است.»

تحول در حوزه پژوهش، جزو اهداف متعالی نظام آموزشی کشور است.

آزمون و خطا در عرصه تربیت ضررهایی جبران ناپذیر دارد و تنها به کمک پژوهش و با استفاده از نظر تخصصی استادان و کارشناسان زبده می توان از عهده تعلیم و تربیت دانش آموزان برآمد



پژوهش در آموزش و پرورش مورد توجه جدی قرار نگیرد، بسیاری از اقدامات در قالب نظر باقی خواهند ماند.

وی با اشاره به اینکه ارتقای پژوهش در آموزش و پرورش امری ضروری است، افزود: «از طریق همین پژوهش‌هاست که می توان مهارت‌ها را در دانش آموزان ارتقا داد و به آن‌ها کمک کرد تا از انواع آسیب‌ها در امان بمانند.»

«اعلایی» از معلمان به عنوان دردآشنایان حوزه تربیت یاد کرد. وی از انجام گرفتن کارهای گروهی و اجرای پروژه‌های کاربردی مشاوران و مدیران، پیگیری، استقرار و توسعه راهبرد سازماندهی اتاق‌های فکر و گروه‌های کاری مشاوران و مدیران، تقویت ارتباط طولی و عرضی برنامه‌های کارشناسی به عنوان اقدامات در دست اجرای این منطقه نام برد و گفت: «با رویکرد بهره‌برداری از توان نیروی انسانی قصد داریم خدمات ارزنده‌تری به دانش آموزان ارائه کنیم.»

نگاه بخشی نداریم

«حسین بابویی»، معاون تربیت بدنی و سلامت آموزش و پرورش شهر تهران، نیز با تأکید بر اینکه بحث تحول در آموزش و پرورش امری انکارناپذیر است، گفت: «تحول در این حوزه، جزو اهداف متعالی نظام آموزشی کشور است.»

وی مهم‌ترین هدف آموزش و پرورش را هدایت دانش آموزان در جهت سیاست‌ها، اخلاق و شرایط نظام جمهوری اسلامی دانست و ادامه داد: «در حوزه آموزش شاهد فعالیت کارشناسان زیادی در زمینه پرورش، آموزش و تربیت بدنی هستیم و علاوه بر آن که باید برای حضور دانش آموزان در عرصه اجتماعی تلاش کنیم، لازم است از نظر رسیدگی به سلامت جسم، روح و روان آنان بر پایه استانداردها نیز نهایت دقت را به عمل آوریم.»

«بابویی» با تأکید بر اینکه آزمون و خطا در عرصه تربیت ضررهایی جبران ناپذیر دارد، افزود: «تنها به کمک پژوهش و با بهره‌مندی از نظر تخصصی استادان و کارشناسان زبده می توان از عهده تعلیم و تربیت دانش آموزان برآمد.»



پژوهش، کالای لوکس آموزش و پرورش

در ادامه مباحث میزگرد مذکور، «مهدی حاج اسماعیلی»، کارشناس ارشد روان‌شناسی، مدرس مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و عضو هیئت تحریریه که در حال حاضر مشغول ارائه خدمات روان‌شناسی در منطقه ۱۶ آموزش و پرورش است، نشریات رشد را به لحاظ کیفیت، دارای رتبه‌ای بالا دانست و افزود: «مجلات مذکور این حساسیت را نزد مخاطبان ایجاد کرده است که کیفیت مطالب آن را همواره بیش از سایر نشریات مورد توجه قرار می دهند. از این رو سردبیر نیز در عین حفظ رویکردی علمی، همواره به مسائل کاربردی و مبتلا به سیستم آموزشی توجه می کند.»

«سیدعلالدین اعلایی»، معاونت پژوهش اداره آموزش و پرورش منطقه ۱۶، ضمن اظهار تأسف از اینکه پژوهش در سیستم آموزش و پرورش بعضاً به کالایی لوکس تبدیل شده است، افزود: «تا زمانی که

«رضا امانی» معاون پرورشی و فرهنگی آموزش و پرورش شهر تهران، نیز با تأکید بر اینکه اهمیت عملکرد نهایی مشاوران بارها مورد توجه جدی قرار گرفته است، اظهار داشت: «باید اثر یا آثاری از عملکرد مشاوران ما در مدارس نمایان شود تا اهمیت نقش آنان در آموزش و پرورش بیشتر نمود یابد.»

وی از همایش مذکور به عنوان نقطه آمیدی بر عملکرد این عده یاد کرد و گفت: «در صورتی که آگاهی و اشراف علمی در مسائل پیرامونی و معاصر نمایان شود، مشکلات موجود به بحران مدیریت تبدیل نخواهد شد؛ زیرا سازوکارهای لازم آن از پیش ایجاد شده است.»

معاون پرورشی و فرهنگی آموزش و پرورش شهر تهران از رشته «آینده‌شناسی» به عنوان رشته‌ای علمی یاد کرد که امروزه در برخی از کشورهای پیشرفته در حال ترویج است و افزود: «با در نظر گرفتن این مهم، می‌توان آسیب‌پذیری کمتری را تجربه کرد.»

«امانی» از تغییر باورها و تحول در سبک زندگی، به عنوان چالش‌های دنیای امروز یاد کرد و گفت: «از آنجا که در آموزش و پرورش نگاه بخشی نداریم، در بحث توانمندسازی نیز باید به گونه‌ای دقت عمل داشته باشیم که فضا و اولویت‌های ذهنی دانش‌آموزان را براساس فراوانی‌ها درک کنیم. در نتیجه، مهارت دانش‌آموزانمان باید ارتقا یابد و هنر هر مدرسه این است که در این زمینه برنامه‌ای درخور توجه داشته باشد.»



دریافت‌کنندگان لوح تقدیر

همایش اقدام‌پژوهی مشاوران و همیاری در مهارت‌افزایی دانش‌آموزان با اهدای لوح تقدیر به ۷۷ نفر از کارشناسان مشاوره، دبیران طرح، مشاوران مجری پروژه‌های منتخب مناطق و مدرسان توانمندسازی دانش‌آموزان خاتمه یافت.

● ملوک اسدی از منطقه ۱، منیژه صادق از منطقه ۶، نیسا محمودی از منطقه ۸، مردانی از منطقه ۹، حقانی از منطقه ۱۰، ایران‌دوست از منطقه ۱۱، نکونام از منطقه ۱۲، ماهی از منطقه ۱۵، رعنا شهیاز از منطقه ۱۶، ملکی از منطقه ۱۷، ابراهیم بی‌آبی از منطقه ۱۸ و حیدری از منطقه ۱۲ آموزش و پرورش به‌عنوان کارشناس مشاوره در این مراسم لوح تقدیر خود را دریافت کردند.

● از مجموع افراد شرکت‌کننده، عباسی از منطقه ۱، کرمانی از منطقه ۵ و مریم حسینی از منطقه ۸ آموزش پرورش تهران، به‌عنوان دبیران طرح حضور داشتند که به آنان نیز لوح تقدیر اهدا شد.

● اکرم‌السادات موسوی از منطقه ۱، مژگان عمادی‌راد از منطقه ۴، صدیقه قلندری از منطقه ۵، سهیلا مقدم از منطقه ۶، فاطمه میرمحمدی از منطقه

۸، زهرا عباسی از منطقه ۹، شیرین فتحی‌نژاد از منطقه ۱۰، فخرالملوک برداران از منطقه ۱۱، ملیحه کوشکستانی از منطقه ۱۴، مهربان از منطقه ۱۵، میترا مایلی از منطقه ۱۶، سعید مهرآیین از منطقه ۱۷ و سمیرا وکیلی از منطقه ۱۹، ۱۳ نفری بودند که به‌عنوان مشاوران مجری پروژه‌های منتخب مناطق مورد قدردانی قرار گرفتند.

● مشاوران مجری پروژه‌های منتخب مناطق در دوره راهنمایی تحصیلی که با لوح تقدیر از آنان قدردانی شد نیز عبارت بودند از: فاطمه میرشکاری از منطقه ۱، معصوم حاتم از منطقه ۴، اکرم حکیمی از منطقه ۵، مریم آقاکیثیری از منطقه ۶.

● در دوره متوسطه نیز اصغری از منطقه ۱، نرگس شریف از منطقه ۴، سیروس اسماعیلی از منطقه ۵، فاطمه عطار خامنه از منطقه ۶، زهره جاذبی‌زاده و زهرا دادآفرین از منطقه ۸، مرجان فلاح از منطقه ۹، معصومه تختی از منطقه ۱۰، اشرف طالبی، عترت‌الزهره قناعت‌پیش‌ه، معصومه جعفری و خیریه معتوقی از منطقه ۱۱، فاطمه فقیهی، معصومه جعفری و فریده سروری از منطقه ۱۴، اکرم رحیمی بهلولی و مریم معراجی از منطقه ۱۵، فریبا پازانی، فرحناز فرد و ناهید احمدی از منطقه ۱۶، حشمت بزرگری از منطقه ۱۷، طاهره قربانی و علی فتح‌علیزاده از منطقه ۱۸ و تکتیم سیفاللهی از منطقه ۱۹ تقدیر شد.

● همچنین، به پرویز رازقی از منطقه ۷، مریم حسینی و فرشته کریمی‌زاده از منطقه ۸، مریم نقدی و فهیمه رضایی از منطقه ۹، منصوره صانعی و اعظم‌السادات حسینی از منطقه ۱۳، عشرت‌گودرزی و سهیلا شکیبایی از منطقه ۱۵، میترا مایلی و غلامحسن حدادی از منطقه ۱۷ و مریم اوتادی از منطقه ۱۸ به عنوان مدرسان توانمندسازی دانش‌آموزان لوح تقدیر اهدا شد. ● جمیله عبادتی، عباس فرهادی ثابت و فخری حسن‌زاده به‌عنوان گروه بررسی آثار و ارزیابان پژوهش، پژوهش‌های ارائه شده توسط مشاوران را مورد مطالعه قرار دادند و با پرسش از مشاوران اقدام پژوهی به بررسی و دقت نظر مشاوران فعال در این حوزه پرداختند. مهم‌ترین بحثی که مورد توجه این عده قرار گرفت، افت تحصیلی دانش‌آموزان، دید منفی به استعداد، استرس بالا و نداشتن مهارت‌های مقابله‌ای بود.

● در نظر گرفتن طرح شاخص سلامت دانش‌آموزان، کنترل و انتخاب رفتار و مسئولیت‌پذیری رفتار این عده، لزوم برنامه‌ریزی دقیق تحصیلی، برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و امیدواری به تحصیل و اشتغال آینده، همچنین بیش‌فعال بودن تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان پسر در مقطع دبستان که موجب اضطراب و بی‌توجهی آنان نسبت به درس می‌شود، نقص توجه دانش‌آموزان، ناباوری برخی از والدین آنان نسبت به مشکل فرزندانشان و سرانجام چگونگی تأثیر مشاوران بر دانش‌آموزان از جمله مواردی بود که مورد توجه گروه بررسی آثار و مشاوران قرار گرفت.

● ناهید احمدی، کارشناس ارشد مشاوره و مشاور مدرسه، در گفت‌وگویی کوتاه و اختصاصی با رشد، اظهار داشت: «اهداف همایش، ترویج پژوهش‌محوری در مدارس در زمینه مشاوره برای حل مشکلات عاطفی، رفتاری و اخلاقی است که در صورت حل نشدن، افت تحصیلی دانش‌آموزان را به همراه دارد.»

وی از بحران هویت و عدم سلامت عمومی دانش‌آموزان به‌عنوان مهم‌ترین مشکل کنونی مشاوران در مدارس نام برد و گفت: «معمولاً دانش‌آموزان به‌ویژه در مدارس کاردانش و هنرستان دچار افسردگی هستند و نسبت به توانایی‌هایشان دیدی منفی دارند. حتی بیشتر آنان انگیزه‌ای برای ادامه تحصیل ندارند؛ زیرا احساس می‌کنند به‌دلیل درک پایینشان از مطالب درسی، در این رشته تحصیل می‌کنند.»



سیدعلاءالدین اعلایی، معاونت پژوهش اداره آموزش و پرورش منطقه ۱۶، ضمن اظهار تأسف از اینکه پژوهش در سیستم آموزش و پرورش به کالایی لوکس تبدیل شده است، افزود: «تا زمانی که پژوهش در آموزش و پرورش مورد توجه جدی قرار نگیرد، بسیاری از اقدامات در قالب نظر باقی خواهند ماند»

احمدی، با تأکید بر ضرورت ایجاد انگیزه در دانش آموزان، گفت: «این عده، تنها در صورتی که خودشان را باور داشته باشند، می توانند برای اهداف بلندمدت و کوتاه مدتشان برنامه ریزی کنند.»

این مشاور و مدرسه، از بهبود شاخص سلامت به عنوان یکی از اهداف پژوهش خود یاد کرد و گفت: «تغییرات رفتاری و عاطفی، تغییرات فیزیولوژیک روان شناختی احساس و حس ارزشمندی مهم ترین اهداف پژوهشگران در این پژوهش است.»

● «فرخانز فرد، کارشناس ارشد مشاوره و مشاور دوره متوسطه نیز در گفت و گو با رشد، از منطقه ۱۶ به عنوان منطقه ای پیشرو در اجرای طرح های پژوهشی کاربردی یاد کرد و گفت: «باتوجه به اینکه کارهای پژوهشی زمان بر و پرهزینه هستند، در صورتی که مدارس با پژوهشگر همکاری لازم را داشته باشند و بودجه ای نیز برای پژوهش لحاظ شود، بی شک انگیزه انجام دادن پژوهش، بیش از گذشته به صورت جدی و سازمان یافته ایجاد و تقویت خواهد شد.»

● غلامحسین حدادی، مدرس توانمندسازی، نیز باتوجه به مراحل اجرایی توانمندسازی روانی- اجتماعی دانش آموزان در پیشگیری اولیه از اعتیاد، در این همایش اظهار کرد: براساس پژوهش های صورت گرفته در زمینه آماده سازی و غربالگری، ارزش سلامتی، رفتار سالم، پیشگیری، تعیین هدف، تعریف سالم، سالم تر و سالم ترین، مواجهه با شرایط دشوار از سوی دانش آموزان، تصمیم گیری سالم، گام به گام، مقابله با استرس و عوامل برانگیزاننده هیجان، نقش استفاده از مهارت های ارتباطی، مخالفت و موافقت آنان، ایجاد رابطه میان فردی سالم، عوامل مؤثر در ایجاد رابطه، برقراری رابطه

سالم و هنر ابراز وجود و اظهار نظر، میزان تأثیر فشار رفتار همسالان بر آنان و هنر «نه» گفتن از جمله مسائلی بود که در این پروژه مورد بررسی قرار گرفتند. دانش آموزانی که مورد آزمایش قرار گرفتند و پس از انجام تحقیق، معدل درسی و تمایلات حضور آنان در اجتماع، افزایش یافت.

● رویکرد واقعیت درمانی بر بحران هویت و سلامت عمومی دانش آموزان دختر هنرستان های کاردانش آموزش و پرورش منطقه ۱۶ در سال تحصیلی ۱۳۹۱، افت تحصیلی دانش آموزان و دید منفی به استعداد، استرس بالا و نداشتن مهارت های مقابله ای، بررسی تأثیر مهارت جرئت آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه های مقابله با فشارهای روانی دانش آموزان مقطع راهنمایی آموزش و پرورش منطقه ۱۶ شهر تهران در سال ۱۳۹۰-۱۳۹۱، اثربخشی برنامه اقتصاد ژتونی در کاهش علائم اختلال بیش فعالی- نقص توجه دانش آموزان مقطع ابتدایی و پرورش منطقه ۱۶، تأثیر تفکر انتقادی بر رشد اعتقادی دانش آموزان و اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت درمانی بر بحران هویت و سلامت عمومی دانش آموزان دختر هنرستان های کاردانش آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ برخی از پروژه های گروه های کاری مشاوران و مدیران منطقه ۱۶ بودند.



مشاوران مدارس، متخصصان که اکنون به متن آمده‌اند

گفت‌وگو با بهروز تورانی،

کارشناس مسئول و مدیر گروه مشاوره اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران

گفت‌وگو: آرزو پاک

عکس: رضا بهرامی

تئوری‌های تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌ها را پشت سر گذاشته‌اند و پس از فارغ‌التحصیلی، پشت پرده ضخیم انفعال در برخی مدارس شاهد رفتارهای به هنجار یا نابه‌هنجار دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی بوده‌اند، کمر همت ببندند و در تعامل با یکدیگر، کاهش تأثیر عوامل بحران‌ساز در عملکرد آموزشی و پرورشی مدارس را با اقدامات پیگیرانه و بر پایه پژوهش‌ها و تعامل گروهی پیگیری کنند. مشاوران، این بار با حمایت دانش‌آموزان، والدین آن‌ها و اولیای مدارس، نه تنها اثربخشی دانش و تخصصشان را بهتر می‌آزمایند، بلکه از این رهگذر نیز سرافرازانه و با برافراشتن پرچم پیروزی‌شان، به نظام آموزش و پرورش کشور، که در حال تغییر و تحول است، رنگ و جلایی در خور می‌بخشند.

«بهروز تورانی»، کارشناس مسئول و مدیر گروه مشاوره اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، معتقد است که نتایج طرح «اتاق فکر»، گروه‌های کاری مشاوران با همکاری مدیران مدارس هدف، بدون شک شاخص اثبات میزان تأثیرگذاری مشاوران بر بهبود فعالیت‌های دانش‌آموزان و نقش عملکرد حرفه‌ای آنان در ارتقای کارکردهای آموزشی و پرورشی مدارس خواهد بود.

وی می‌گوید: «با بهبود مستمر روند برنامه‌ریزی کارشناسی مشاوره مناطق و اجرای برنامه‌های دانش‌آموزمحور در مدارس و نیز افزایش بهره‌برداری از توان علمی و مشارکت‌های اجرایی مدیران و مشاوران مدارس، می‌توان شاهد افزایش میزان پوشش خدمات راهنمایی و مشاوره و پیشگیری از تعمیق آسیب‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان بود».

آنچه در ادامه آمده، حاصل گفت‌وگو با این کارشناس آموزش و پرورش است که در حاشیه همایش اقدام‌پژوهی مشاوران و همیاری در مهارت‌افزایی دانش‌آموزان، که در منطقه ۱۶ برگزار شده بود، صورت گرفته است. «تورانی» بارها در سخنانش تأکید می‌کند، که گفته‌هایش گزارشی از برنامه و فعالیت مشاوران تربیتی است و او تنها به عنوان نماینده‌ای از گروه، کارشناسان مشاوره مناطق، مشاوران و مدیران فعال در گروه‌های کاری مدارس هدف، پاسخگوی پرسش‌های ماست.



▼ اشاره

آسیب‌پذیری دانش‌آموزان در برابر مسائل خانوادگی، مشکلات فردی و ارتباطات اجتماعی از یک سو و پیگیری‌های پراکنده و اقدامات غیر تخصصی برخی کارگزاران ناوارد در امور مشاوره‌ای، همچنین آمار بالای مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان، از سوی دیگر، انگیزه‌ای شده است تا مشاوران با تعامل سازنده مدیران مدارس، اقداماتی سازنده انجام دهند و نقش‌گذاری بی‌جایگزین خود را سرانجام طی سال‌ها به منصه ظهور برسانند. مشاوران از انزوا خارج شده‌اند؛ اکنون قرار است این عده که سال‌ها

○ آقای تورانی، اصطلاح «اتاق فکر» سال‌هاست که بر سر زبان‌ها افتاده و بیشتر مسئولان سازمان‌ها و ارگان‌ها نیز اتاقی را با این نام در مجموعه خود تعریف کرده‌اند اما ممکن است درباره دلیل ایجاد این اتاق، آن هم برای گروهی که مشاور نام دارند و سالیان سال، در محیط‌های آموزشی تقریباً در انزوا به سر برده‌اند، توضیح دهید؟

● سازماندهی اتاق‌های فکر و گروه‌های کاری مشاوران و مدیران، به اتکالی «رویکردهای مدرسه‌محوری، دانش‌آموزمحوری، کارگروهی و اجرای پروژه‌های کاربردی مشاوران و مدیران» صورت گرفت تا از ایجاد و تقویت

افزایش رضایت تحصیلی دانش آموزان و بهبود وضعیت رفتاری و عملکرد تحصیلی آنان دستاورد ارزشمند ما در نخستین سال پیگیری راهبردها است

اعلام می‌کنیم که پس از پژوهش‌های صورت گرفته، شاهد بهبود نسبی رویکرد برنامه‌سازی و شیوه‌های جلب مشارکت فعال نیروی انسانی و افزایش تاب‌آوری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش آموزان تحت پوشش بوده‌ایم

ارتباط طولی و عرضی برنامه‌های کارشناسی مشاوره، هسته‌های مشاوره، مدیران مدارس و مشاوران و ارتقای بهره‌وری نیروی انسانی به منظور خدمات دانش‌آموزمحور بهره‌برداری شود.

○ گروه‌های کاری مشاوران چگونه شکل گرفت؟

● سازماندهی گروه‌های کاری مشاوران فعال و مدیران مدارس هدف ما، از طریق آموزش و توانمندسازی مشاوران علاقه‌مند و مدیران مدارس با بهره‌گیری از نظارت مستمر و برگزاری جلسات ارتقای کیفیت پروژه‌های کاربردی، معرفی شد. برای تقدیر از پروژه‌های منتخب مناطق و پروژه‌های برگزیده شهر تهران در طول سال تحصیلی ۹۰ تا ۹۱ مورد پیگیری مستمر، منظم و دقیق صورت گرفت و سرانجام با مدیریت طرح و برنامه‌های اجرایی، هماهنگی و راهبری اتاق‌های فکر و گروه‌های کاری مشاوران و راهنمایی پروژه مشاوران در سطح مناطق، برگزاری جلسات راهنمایی پروژه‌های منتخب مشاوران دوره‌های تحصیلی در سطح اداره کل شهر تهران و بازدید از برنامه‌ها توسط گروه ارزیابان و بررسی و ارزیابی گزارش مجازی فعالیت‌های مشاوران مجری پروژه راهبرد، مورد پشتیبانی کامل کارشناسان گروه مشاوره تربیتی این اداره کل قرار گرفت.

○ دستاورد تیم‌های مذکور چه بود؟

● افزایش کیفیت خدمات مشاوره دانش‌آموزی، یعنی همان چیزی که ما از طریق برنامه‌های اثربخش و کارایی مشاوران مدارس هدف، مورد تأکید قرار داده بودیم. ما در مسیر بهسازی فضای تربیتی مدارس با پیشگیری و ایمن‌سازی روانی - رفتاری دانش‌آموزان گام‌های مفیدی برداشتیم و با تحت پوشش قرار دادن دانش‌آموزان مدارس دوره‌های تحصیلی مناطق شهر تهران، به افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود وضعیت رفتاری و عملکرد تحصیلی آنان دست یافتیم که این مهم را می‌توان دستاوردی ارزشمند در نخستین سال پیگیری راهبردمان به شمار آورد.

○ پیش از این گفت‌وگو در یک ادعای غیررسمی اظهار داشتید که برای تبیین فعالیت‌ها و بیان اهمیت نقش گروه‌های مشاوران تربیتی و عملکرد آنان، تاکنون همایش‌های متعددی در مناطق مختلف شهر تهران برگزار کرده‌اید. لطفاً بگویید چه تعداد پروژه کاربردی برای آن‌ها تعریف کرده‌اید؟

● نشست‌های متعددی داشته‌ایم به صراحت می‌توانیم اعلام کنیم که تاکنون ۶۶ پروژه کاربردی مشاوران پویای مناطق به عنوان «اقدام پژوهی» به معاونت پژوهشی مناطق ارائه شده است تا به شیوه‌ای مقتضی مورد بهره‌برداری قرار گیرند.

○ گروه‌های کاری مشاوران و مدیران مدارس هدف، چگونه عمل می‌کنند؟

● گروه‌های مذکور، به دو دسته شامل گروه‌های مدیران مدارس محله‌های آسیب‌خیز و گروه‌های کاری مشترک مشاوران و مدیران مدارس

هدف تقسیم شده‌اند. گروه‌های مدیران مدارس محله‌های آسیب‌خیز نیز به سه دسته مدارس پیشرو در سه دوره دبستان، راهنمایی و دبیرستان دخترانه تقسیم شده‌اند اما در گروه‌های مشترک مشاوران و مدیران مدارس هدف، چهار گروه در دوره‌های دبستان، راهنمایی، دبیرستان و هنرستان به پژوهش پرداخته‌اند.

○ آیا موضوع پژوهش در چهار گروه اخیر مشخص شده است؟

● بله. گروه دوره ابتدایی ما بر اثربخشی برنامه اقتصاد ژتونی در کاهش علائم اختلال بیش فعالی و نقص توجه متمرکز است و موضوع تأثیر برنامه جرئت آموزی گروهی بر خودکارآمدی و شیوه‌های مقابله با فشارهای روانی دانش‌آموزان نیز به دوره راهنمایی اختصاص دارد. در گروه دوره متوسطه، تأثیر کلاس‌های انتقادی - چیزی شبیه کرسی‌های آزاداندیشی - بر رشد اعتقادی دانش‌آموزان و سرانجام در گروه دوره هنرستان نیز، موضوع اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت درمانی بر بحران هویت و سلامت عمومی، برگزیده شده است.

○ اگر از شما به عنوان یک کارشناس که از نزدیک در متن اقدامات معاونت پرورشی و فرهنگی گروه مشاوره تربیتی شهر تهران قرار دارد، بخواهند که میزان کارکرد اتاق‌های فکر، گروه‌های کاری مشاوران و پروژه‌های کاربردی مدارس را بر آورد کنید، چه می‌گویید؟

● با استناد به مدارک موجود باید اعلام کنم که این معاونت از سال تحصیلی ۱۳۹۰ - ۱۳۹۱ تاکنون در ۱۱ منطقه، مراسم اختتامیه و تقدیر از گروه‌های کاری داشته و ۵۲ پروژه در اختتامیه‌های خود ارائه کرده است. جلسات پیشرفت و ارتقای کیفیت کار مشاوران نیز در ۱۷ منطقه مورد سنجش واقع شده است. همچنین در ۱۶ منطقه آموزش و پرورش گزارش اولیه پروژه مدارس هدف ارائه شده است. در خصوص تعداد مشاوران مجری پروژه‌های کاربردی نیز باید بگویم که ۱۲۹ مشاور فعال در این زمینه داشته‌ایم و ۱۳۱ مدرسه نیز مجری پروژه گروه‌های ما بوده‌اند. لازم به ذکر است که ۱۰۱ همکار، شامل معلمان و نیروهای همکار ما را در انجام دادن این مهم یاری داده‌اند و تعداد ۳۹۷۱ نفر از دانش‌آموزان به عنوان جامعه آماری تحت پوشش پروژه‌های ما بوده‌اند. تعداد کل پروژه‌های اقدام پژوهی در این مدت نیز به ۶۶ مورد رسیده است. به طور کلی، در پایان اولین سال پیشبرد برنامه‌ها و اجرای فعالیت‌های «راهبرد سازماندهی گروه‌های کاری مشاوران فعال مدارس هدف» اعلام می‌کنیم که شاهد بهبود نسبی رویکرد برنامه‌سازی و شیوه‌های جلب مشارکت فعال نیروی انسانی و افزایش تاب‌آوری و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش در مدارس هدف، ارتقای مهارت مداخله حرفه‌ای موفق مشاوران در مدارس و تقویت ارتباط طولی برنامه‌های حرفه‌ای کارشناسی مشاوره مناطق و مدیران مدارس در جهت پاسخگویی علمی به نیازهای دانش‌آموزی مدارس مناطق شهر تهران بوده‌ایم.

خانواده و انواع آن

بخش دوم

نرگس نقر

اشاره

در شماره پیشین بحث خانواده را با اهمیت و ضرورت توجه به خانواده و نگاه سیستمی (نظاممند) شروع کردیم و گفتیم که اگر بخواهیم درک عمیق و جامعی از دانش آموزان داشته باشیم، لازم است مثلث دانش آموز، مدرسه و خانواده را مدنظر قرار دهیم. دانش آموز در دو نظام مدرسه و خانواده رشد می کند. از این شماره مفاهیم اساسی در خانواده مثل تعریف خانواده از دیدگاه های مختلف و ساختار خانواده، چرخه های حیات زندگی، ژنوگرام و... را در این شماره توضیح می دهیم.

در فرهنگ های مختلف تعاریف متفاوتی از خانواده مطرح است. در طی تاریخ و گذر زمان این تعاریف بنا به شرایط و نیاز همان زمان ها تغییراتی پیدا کرده اند.

تشکیل خانواده به دوران ماقبل تاریخ یعنی اعصاری برمی گردد که نیاکان ما اولین خانواده ها را تشکیل داده اند (گلدنیک، ۱۳۸۲). به عبارتی، قدمت خانواده به قدمت تاریخ بشر است و از زمان خلقت اولین انسان ها در روی زمین (حضرت آدم (ع) و حوا) خانواده نیز شکل گرفته و مفهوم پیدا کرده است.

در تعریف خانواده گفته اند که چیزی بیش از مجموعه افرادی است که در یک فضای مادی و روانی خاص به سر می برند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۲).

خانواده یک نظام اجتماعی و طبیعی است که ورود به آن صرفاً از طریق تولد، فرزندخواندگی و یا ازدواج صورت می گیرد. برخلاف اعضای متعلق به نظام های غیرخانوادگی که در غیاب آن ها می توان عضو جدیدی را جایگزین ساخت، اعضای خانواده تعویض ناپذیرند. برای مثال، اگر یک والد خانواده را ترک کند یا بمیرد و شخص دیگری جای او را از لحاظ نقشی که داشته است پر کند، هر تلاشی که انجام دهد باز هم هرگز نمی تواند پیوند شخصی و عاطفی را که والد مزبور با سایر اعضای خانواده

داشته است، تماماً از بین ببرد و خودش جایگزین آن شود (همان منبع).
- خانواده تشکلی طبیعی است که الگوهای گوناگون مراده را در گذر زمان به خدمت می گیرد. این الگوها ساخت (فرم، مدل) خانواده را شکل می دهند و ضمن تعیین نقش اعضای خانواده، حیطه رفتار هر یک از اعضا را مشخص می کنند و تبادل نظر میان آن ها را آسان می سازند. برای این که وظایف اصلی خانواده، یعنی حمایت از هویت یابی فردی و در عین حال احساس تعلق به اعضای خانواده، ایجاد شود، خانواده باید دارای ساخت کارآمد و خودکفایی باشد (مینوچین و فیشمن، ۱۳۸۴).
بورگس (۱۹۲۶) خانواده را واحدی از شخصیت های در حال تعامل می داند.

کریپنر و کرنر در دیدگاه سیستمی خانواده را چنین تعریف می کنند:
۱. خانواده سیستمی است که بر ابعاد تعاملات عمومی خانواده متمرکز است. ۲. شامل تعاملات دو نفره است. ۳. شامل مجموع تعاملات در میان همه اعضای خانواده است. ۴. یک سیستم ارتباط درونی و در تعامل گسترده تر با اجتماع بیرون، بین طبقه ای و تأثیرات تاریخی است. مستیچ و هیل (۱۹۸۷) خانواده را یک نهاد اجتماعی با چرخه زندگی قابل پیش بینی و سیستمی با پویایی های درونی که در آن رشد و آسایش اعضا فراهم می شود، توصیف می کنند.

به عبارتی، در یک جمع بندی می توانیم خانواده را این گونه تعریف کنیم:
- خانواده فراتر از مجموعه افرادی است که در یک فضای مادی و روانی خاص با هم هستند. ورود به این نظام منسجم و سازمان یافته از طریق تولد، فرزند خواندگی و یا ازدواج صورت می گیرد.
- خانواده نظامی اجتماعی و طبیعی است که ویژگی های خاص خود را دارد. اعضای آن عمدتاً تاریخچه مشترک، آینده و اهداف مشترک و ادراکات و فرض های مشترک و درونی شده ای درباره جهان دارند.
- خانواده از یک ساخت نظام قدرت برخوردار است. حتی اعضای

بر خلاف اعضای متعلق به نظام‌های غیر خانوادگی که در غیاب آن‌ها می‌توان عضو جدیدی را جایگزین ساخت، اعضای خانواده تعویض ناپذیرند

خانواده تشکلی طبیعی است که الگوهای گوناگون مراوده را در گذر زمان به خدمت می‌گیرد. این الگوها ساخت (فرم، مدل) خانواده را شکل می‌دهند و ضمن تعیین نقش اعضای خانواده، حیطه رفتار هر یک از اعضا را مشخص می‌کنند و تبادل نظر میان آن‌ها را آسان می‌سازند



در ایران، خانواده هنوز چارچوب‌های قانونی، شرعی، عرفی و فرهنگی خودش را حفظ کرده است؛ یعنی، هنوز ما خانواده را از جنبه‌های مختلف قانونی، عرفی و شرعی می‌بینیم.

تحقیق ساروخانی (۱۳۷۶) در ایران از ظهور خانواده‌های دیگری با روابط جدید خبر می‌دهد؛ روابطی که ناشی از طلاق است. وی گونه‌هایی از خانواده‌ها را این‌طور معرفی می‌کند: خانواده تک والدینی، خانواده‌های تک‌نوازان که در این خانواده‌ها، افراد تنها زندگی می‌کنند؛ خانواده‌های هم‌افزود. این خانواده‌ها که اعضای آن‌ها بسیار و اغلب نامتجانس‌اند، تشکیل شده‌اند از زن و مردی که قبلاً ازدواج کرده و طلاق گرفته‌اند و فرزند یا فرزندی از ازدواج قبلی با خود دارند و سپس فرزند یا فرزندی از خانواده جدید به آن‌ها اضافه می‌شود. (در این خانواده‌ها سه دسته فرزند زندگی می‌کنند: فرزندی که زن به خانه جدید می‌آورد، فرزندی که مرد می‌آورد و فرزندان مشترک زن و مرد که در این خانواده به‌وجود می‌آیند).

در عین حال در ایران نیز در برخی مناطق، خانواده به فامیل و خویشاوندان درجه یک، پدر و مادر و فرزندان و پدر بزرگ و مادر بزرگ و عمه و عمو، خاله و دایی اطلاق می‌شود. در برخی دیگر از مناطق، به‌خصوص مناطق شهری، خانواده شامل اعضای اصلی یعنی والدین و فرزندان می‌شود؛ یعنی خانواده هسته‌ای.

منابع

نیکولز، مایکل پی و شوارتز ریچارد، خانواده‌درمانی، مفاهیم و روش‌ها، مترجمان محسن دهقانی و همکاران، تهران: نشر دانژه (۱۳۸۷).
گلدینگ، ساموئل، خانواده‌درمانی، تاریخچه، نظریه و کاربرد، مترجمان: بهاری و همکاران، تهران، انتشارات تزکیه، ۱۳۸۲.
گلدنبرگ، ایران و گلدنبرگ، هربرت، خانواده‌درمانی، مترجمان حمیدرضا حسین‌شاهی برواتی، سیامک نقشبندی، الهام ارجمند، تهران، نشر رحمان، (۱۳۸۶).

خانواده با فاصله بسیار یا مرگ هر یک از اعضا باز هم تأثیرات زیادی بر هم دارند.

- اعضای خانواده به وسیله علائق و دل‌بستگی‌های عاطفی نیرومند، دیرپا و متقابل به هم متصل شده‌اند. ممکن است به مرور زمان از شدت وحدت این علائق کاسته شود اما این علائق باز هم در سراسر زندگی خانوادگی به بقای خود ادامه دهند.

- اعضای خانواده مجموعه‌ای از اصول و قواعد را ابداع می‌کنند، نقش‌های متنوعی برای اعضای خود ایجاد می‌کنند و صورت‌های پیچیده‌ای از پیام‌رسانی‌های آشکار و پنهان دارند. رابطه اعضای این خرده فرهنگ رابطه‌ای عمیق و چند لایه است و روش‌های متنوعی برای مذاکره و مسئله‌گشایی در اختیار دارند. به دلیل ارزش شبکه روابط به‌وجود آمده، اعضای خانواده تعویض ناپذیرند.

انواع خانواده

در چند دهه اخیر با تحولات بسیاری در فرهنگ جهانی در غرب، تصویر خانواده دستخوش تغییراتی شده است. به عبارتی، به شدت در حال کوچک شدن و از بین رفتن است. ویژگی زندگی خانوادگی در این قرن، الگوهای بسیار متنوع و جدید آن است؛ برای مثال، اگر قبلاً خانواده‌های سه نسلی و هسته‌ای داشتیم، در حال حاضر در فرهنگ غرب خصوصاً با خانواده‌های هسته‌ای کوچک شده، تک‌والدی، خانواده‌های بدون فرزند، زندگی مجردی، ازدواج‌های مجدد و پدرخواندگی و مادر خواندگی، خانواده‌های چند نسلی، ازدواج‌های قراردادی، غیرسنستی و هم‌زیستی هم‌جنس‌گرایان و... مواجه هستیم که براساس خلأها و نیازهای افراد و شرایط فرهنگی و اجتماعی آن‌ها در حال شکل گرفتن‌اند.

در ایران نیز باتوجه به شرایط جدید، خانواده تغییرات زیادی داشته اما هنوز آن تنوع و تعددی را که خانواده در غرب پیدا کرده است، ندارد.



بر گذشته و نامده بنیاد مکن!

مداخلات درمانی شناختی- رفتاری CBT برای کاهش میزان اضطراب و افسردگی

دکتر حسین سلیمی بجستانی

سکینه عباسی

نرجس کاظمی

CBT در مواردی چون اضطراب، افسردگی، ترس، فوبیا (ترس از مکان‌های شلوغ و ترس اجتماعی)، استرس، پر خوری، اختلالات وسواسی اجباری، اختلال پس از حادثه استرس و اختلال دو قطبی مفید است. رفتار درمانی شناختی همچنین در مواردی که فرد دچار مشکلاتی از قبیل ناتوانی در کنترل خشم یا خود کم‌بینی بوده و حتی در مواجهه مشکلات جسمی مانند خستگی‌ها و دردهای مزمن می‌تواند مؤثر باشد.

چگونه «درمان شناختی- رفتاری» به فرد کمک می‌کند؟

این روش درمانی به فرد کمک می‌کند تا از مسائلی که باعث عدم تعادل روانی او شده‌اند، درک بهتری پیدا کند. در این روش خاص، روان درمانگر می‌کوشد معضل بزرگ مراجع را به اجزای کوچک‌تری تقسیم کند. این به مراجع کمک می‌کند تا معضلات و چگونگی تأثیر گذاری آنها را در زندگی بهتر ببیند.

این اجزا عبارت‌اند از:

وضعیت

معمولاً شامل یک حادثه تأثر آور یا موقعیت و رویدادی دشوار در مسیر زندگی یک فرد است. به دنبال این وضع نامناسب در قسمت‌های مختلف ذهن فرد تغییراتی ایجاد خواهد شد و این تغییرات در اندیشه، احساسات، حالات فیزیولوژیک و طرز برخورد با مشکل خود را نشان می‌دهد. این اجزا می‌توانند بر یکدیگر تأثیر گذار باشند. طرز تفکر شما درباره یک

کلیدواژه‌ها: اضطراب، افسردگی، رفتار درمانی شناختی CBT، فوبیا، احساسات، تفکر سالم، تفکر ناسالم

رفتار درمانی شناختی- رفتاری

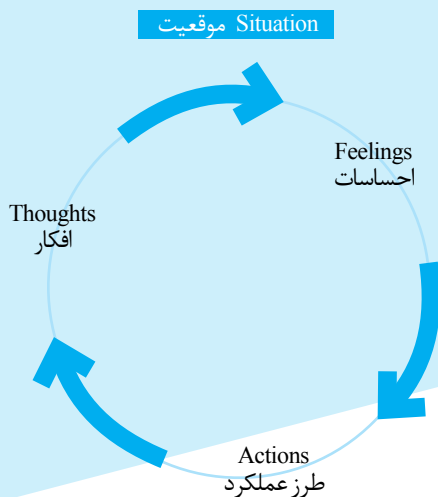
«رفتار درمانی شناختی» یا CBT چیست؟

رفتار درمانی روش درمانی از طریق صحبت کردن با مراجع است. در مرحله اول مشاور برای دریافت طرز تفکر مراجع نسبت به خود، پیرامون خود و دیگران تلاش می‌کند. در مرحله دوم می‌کوشد مسائل و مشکلاتی را که موجب اختلالات روانی در فرد می‌شود، پیدا کند. «رفتار درمانی شناختی» به شما کمک می‌کند تا به گونه دیگری ببینید. در نتیجه این طرز تفکر جدید شما می‌توانید در برابر حوادث ناخواسته و ناگوار پیرامونتان رفتارهای سالم‌تر و درست‌تری داشته باشید. برخلاف سایر روش‌ها که مشاور برای کمک به مراجع در پی شناسایی و ریشه‌یابی علل رفتارهای نامناسب او در برابر ناملایمات و حوادث زندگی است، در «درمان شناختی- رفتاری» روان درمانگر فقط بر مشکلات زمان حال (اینجا و اکنون) و آنچه موجب ناراحتی و اضطراب فرد بیمار شده است، تأکید می‌کند.

«درمان شناختی- رفتاری» (CBT) در چه مواردی کمک کننده است؟

دیده نشدن از جانب دوست خود (افکار مضر) به خانه برگردید، این افکار به احساس افسردگی و غمگینی در شما منجر خواهد شد. برعکس، اگر قادر باشید از مجموعه افکار مفید یا غیرمضر استفاده کنید، با آن فرد تماس می‌گیرید و با صحبت کردن درصدد یافتن دلیل رفتار غیرمتعارف او برخورد خواهید آمد. از این طریق شما احساس بهتری را تجربه خواهید کرد.

آنچه بر یک فرد می‌گذرد را می‌توان در نموداری خلاصه کرد:



رفتارهای مضر و غیرمفید می‌توانند وارد تسلسلی معیوب، آزاردهنده و بیمارگونه شوند. اگر فردی به‌طور مداوم از این چرخه معیوب برای حل مسائل زندگی خود استفاده کند، افکاری منفی و غیرواقعی در مورد خود و محیط پیرامون در او شکل می‌گیرد. در نتیجه، فرد دچار اضطراب، دل‌مردگی و افسردگی طولانی مدت خواهد شد. درمان شناختی-رفتاری به فرد کمک می‌کند تا این چرخه معیوب را بشکند و از روش سالم و مفید، که در بالا توضیح داده شده است، برای حل مسائل زندگی خود استفاده کند.

چگونگی برگزاری جلسات درمانی شناختی-رفتاری

مراجع معمولاً ۵ تا ۲۰ جلسه با مشاور ملاقات خواهد کرد. این جلسات ممکن است هفتگی یا هر دو هفته باشد. هر جلسه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه طول خواهد کشید.

در ۲ تا ۴ جلسه اول، تلاش مشاور بر این خواهد بود که بررسی کند و دریابد که آیا «درمان شناختی-رفتاری» یک روش درمانی مناسب برای مراجع هست یا نه. دوم اینکه آیا مراجع تحمل این درمان را دارد و با آن احساس راحتی می‌کند.

«رفتار درمانی شناختی» بر مشکلات زمان حاضر تکیه می‌کند اما مشاور از گذشته مراجع هم از او سؤالاتی خواهد کرد تا بهتر بتواند به وی کمک کند.

مراجع می‌تواند در مورد طول درمان به شکل کوتاه‌مدت، متوسط یا طولانی‌مدت با مشاور مشورت کند.

او می‌تواند با مشاور راجع به موضوع مورد بحث برای هر جلسه به توافق دوطرفه برسد.

مشکل خاص موجب تغییر و تحول در حالات فیزیولوژیک و احساسی تان خواهد شد.

راه‌های مفید و کمک‌کننده (Helpful) و غیرمفید و مضر (Unhelpful) زیادی برای حل یک مشکل و معضل در زندگی وجود دارد و چگونگی حل این معضل تا حدود زیادی به طرز شناخت و تفکر فرد وابسته است. برای مثال،

وضعیت یا موقعیت مشکل: شما روز بسیار بدی را گذرانیده و خسته و رنجیده‌اید. بنابراین، تصمیم می‌گیرید برای تمدد اعصاب و خرید مواد غذایی به بیرون از خانه بروید. همان‌طور که در طول جاده در حال راه رفتن هستید، یکی از آشنایان از کنار شما می‌گذرد و ظاهراً، به شما اعتنایی نمی‌کند و شما را نادیده می‌گیرد.

تغییرات ایجاد شده در فرد می‌تواند به شکل سالم و مفید یا غیرسالم و غیرمفید ظاهر گردد.

طرز فکر سالم و کمک‌کننده

طرز فکر سالم

به نظر می‌رسد این دوست من گرفته، درهم و درخود فرورفته بود. تعجب می‌کنم اگر مسئله یا گرفتاری خاصی برایش ایجاد شده باشد.

احساسات سالم:

احساس نگرانی برای دوستی که به شما بی‌توجه بوده است.

تغییرات جسمی و فیزیکی:

فردی با قدرت تفکر سالم هیچ نوع تغییر خاصی در خود احساس نخواهد کرد.

طرز برخورد با مشکل در فرد سالم:

فردی با قدرت تفکر سالم بعد از برگشت به منزل با دوست خود تماس می‌گیرد و احوال او را می‌پرسد تا مطمئن شود که او سالم است.

طرز تفکر ناسالم، غیرمفید و مضر

طرز فکر ناسالم:

او مرا نادیده گرفته و بنابراین مرا دوست ندارد.

احساسات ناسالم:

احساس کمبود، افسردگی و طرد شدن از سوی دوست بر او چیره می‌شود.

تغییرات جسمی و فیزیکی:

در اثر آزرده شدن، فرد ممکن است دچار دل‌به‌هم خوردگی، دل‌پیچه و تهوع شود.

طرز برخورد با مشکل:

فرد بلافاصله به خانه برمی‌گردد و برای مدتی از برخورد با این دوست خود به شدت پرهیز می‌کند.

در مثال بالا کاملاً مشهود است که افراد بسته به موقعیت فکری خود می‌توانند واکنش‌های احساسی و روانی متفاوتی در برابر حوادث روزمره داشته باشند.

چگونگی ساختار فکری فرد بر واکنش‌های رفتاری، احساسی و طرز عملکرد او در زندگی تأثیر عمیقی می‌گذارد.

افراد با طرز تفکر ناسالم در مواجهه با حداقل علائم و شواهد به سرعت به یک نتیجه‌گیری کلی و منفی می‌رسند که موجب بروز احساسات ناخوشایند و رفتارهای غیرسودمند در مسیر زندگی آنان خواهد شد.

در مثال بالا، اگر شما با افکاری از قبیل مورد بی‌اعتنایی قرار گرفتن و

«رفتار درمانی شناختی» به شما کمک می کند تا به گونه دیگری بیندیشید. در نتیجه این طرز تفکر جدید شما می توانید در برابر حوادث ناخواسته و ناگوار پیرامونتان رفتارهای سالم تر و درست تری داشته باشید.

برخلاف سایر روش ها که مشاور برای کمک به مراجع در پی شناسایی و ریشه یابی علل رفتارهای نامناسب او در برابر ناملایمات و حوادث زندگی است، در «درمان شناختی- رفتاری» روان درمانگر فقط بر مشکلات زمان حال (اینجا و اکنون) و آنچه موجب ناراحتی و اضطراب فرد بیمار شده است، تأکید می کند

طرز کار «درمان شناختی- رفتاری»

مشاور به مراجع کمک می کند تا اجزای مشکل و معضلی را که موجب عدم تعادل روانی اش شده است را بشناسد (مشکل، طرز فکر مراجع در مورد آن مشکل، احساساتی که در رابطه با آن مشکل تجربه کرده، تغییرات و ناراحتی های جسمانی که تجربه کرده و سرانجام برخورد و رفتار مراجع در مقابل این مشکل را از هم جدا کند و در یک دفترچه بنویسد).

این نوع جداسازی به مراجع کمک می کند که با دیدی واقع بینانه تر به مسئله خود بنگرد و دریابد که آیا برای حل این مسئله از روش های رفتاری سالم و مفید استفاده می کند یا ناخودآگاهانه از روش های مضر و غیرسالم بهره می جوید.

از این پس تلاش روان درمانگر بر این است که در جهت تغییرات فکری و گزینشی رفتارهای سالم و مفید به مراجع کمک کند.

کاملاً واضح است که صحبت کردن در مورد هر کاری ساده تر از انجام دادن آن است. بنابراین، مشاور بعد از آنکه توانست دریابد که چه نوع تغییرات فکری و رفتاری به مراجع کمک می کند، تکالیفی را در هر جلسه برای او تعیین خواهد کرد. این نوع تمرینات به مراجع کمک می کند تا سریع تر تغییرات لازم را در ذهن خویش جایگزین سازد. او می تواند با تمرینات زیر شروع کند: به جای افکار ناراحت کننده افکار مفیدی را که در جلسات CBT به او توصیه شده است، در ذهن خویش جایگزین کند.

رفتارهای مضر خود را دقیق تر بشناسد و به جای این رفتارهای تخریبی از رفتارهای مفید و کمک کننده استفاده کند.

در هر جلسه راجع به حالات و افکار و رفتار هفته گذشته خود با مشاور صحبت کند. مشاور به او کمک می کند تا رفتار سالم تری در قبال مسائل روزمره در پیش بگیرد.

مشاور هرگز مراجع را مجبور به انجام دادن کاری نمی کند و کارهایی را که دوست ندارد، از او نمی خواهد. ویژگی شاخص «درمان شناختی- رفتاری» این است که مراجع می تواند همچنان به تمرین و توسعه مهارت های خود حتی پس از پایان یافتن جلسات مشاوره ادامه دهد. این امر می تواند نوعی مانع و روش محافظتی برای بروز مشکلات روانی در آینده باشد.

«درمان شناختی- رفتاری» تا چه حد موثر است؟

این روش یکی از مؤثرترین روش های درمانی است؛ به ویژه زمانی که مشکل اصلی مراجع اضطراب یا افسردگی باشد.

این مؤثرترین روش درمانی برای افسردگی های متوسط و شدید است. «درمان شناختی- رفتاری» می تواند به اندازه داروهای ضد افسردگی در درمان بسیاری از افسردگی ها مؤثر واقع شود.

چه نوع درمان های دیگری در روان شناسی موجود است و چگونه می توان آن ها را با هم مقایسه کرد؟

«درمان شناختی- رفتاری» در بسیاری از موارد برای روان درمانی مؤثر است. البته انواع دیگر روان درمانی نیز وجود دارد. ما در این بحث رایج ترین

اختلالات هیجانی یعنی اضطراب و افسردگی را بررسی می کنیم.

این روش برای همه افراد مفید نیست و در بعضی افراد، به جای آن باید از روش های درمانی دیگر استفاده کرد.

درمان شناختی- رفتاری در شرایطی خاص می تواند به اندازه داروهای ضد افسردگی مؤثر باشد و تأثیر آن در درمان اضطراب بیشتر از داروهای ضد افسردگی است.

در مورد افسردگی های شدید، CBT و داروهای ضد افسردگی با هم استفاده می شوند. هنگامی که فرد افسرده است، ایجاد هر گونه تغییری بسیار دشوار و تقریباً ناممکن به نظر می رسد. بنابراین، بهتر است بیمار اول داروی ضد افسردگی دریافت کرده و سپس جلسات درمان شناختی- رفتاری را شروع کند.

داروهای آرام بخش و ضد اضطراب را نباید برای مدت زمانی طولانی استفاده کرد، چون این دسته از داروها اعتیادآورند. «درمان شناختی- رفتاری» گزینه درمانی بهتری است.

مشکلات موجود در مورد درمان شناختی- رفتاری

CBT یک راه درمانی سریع نیست. مشاور شخصی است که توصیه و تشویق می کند اما نمی تواند مراجع را به انجام راهکارها مجبور سازد. گاهی افسردگی مراجع می تواند باعث کاهش قدرت تمرکز شده و انگیزه مورد نیاز برای تغییر شود.

برای غلبه بر اضطراب، مراجع نیاز به مقابله با آن دارد. این امر می تواند در کوتاه مدت منجر به بروز احساس اضطراب بیشتری در مراجع شود. درمانگر خوب جلسات را با سرعت و قدرت روانی مراجع و با توافق او تنظیم می کند. بنابراین، مراجع می تواند کنترل درمان خود را در دست بگیرد.

طول درمان در روش درمانی شناختی- رفتاری

طول درمان بسته به نوع و درجه و شدت مشکل فرد می تواند بین شش هفته تا شش ماه باشد.

ده حقیقت کلیدی در مورد «درمان شناختی- رفتاری»

Change - تغییر در افکار و اعمال مراجع

Homework - تمرین مداوم آنچه یاد گرفته شده است.

Action - آنچه را که آموخته است، انجام دهد نه اینکه فقط حرف آن را بزند.

Need - سعی کند مشکلش را به سرعت شناسایی کند.

Goals - مصرانه به سمت هدف خود حرکت کند.

Evidence - تلاشی مستمر در جهت تحقق درمان از خود نشان دهد.

View - مسائل را از زوایای متفاوت بنگرد.

I can do it - به خود اطمینان داشته باشد.

Experience - باورهای خود را آزمون کند.

Write it down - از پیشرفت های خود یادداشت بردارد.

ادامه دارد.



قصه عشق

نگرش تازه به روابط زن و مرد

- نویسنده: رابرت جی. استرن برگ
- مترجم: علی اصغر بهرامی
- ناشر: انتشارات جوانه رشد
- تلفن:

این کتاب شامل سه بخش است: بخش ۱: قصه‌هایی که روایت می‌کنیم (عشق به مثابه قصه، قصه‌های چندگانه ما از عشق، عناصر قصه، انواع قصه، قصه از کجا می‌آید و به کجا می‌رود). بخش ۲: قصه‌های عشق (قصه‌های نامتقارن، قصه‌های شیء، قصه‌های مشارکت، قصه‌های روایی، قصه‌های گونه یا ژانر). بخش ۳: مسائل ضمنی (آیا می‌توانیم قصه خود را تغییر دهیم و روابط خود را بهبود بخشیم).

شاید این سؤال برای شما نیز پیش آمده باشد که چرا برخی از روابط صمیمانه به موفقیت می‌انجامند و برخی با شکست مواجه می‌شوند. نویسنده این کتاب، رابرت جی استرن برگ، در اواخر دهه ۱۹۸۰ میلادی، نظریه سه‌وجهی عشق را عرضه کرد که بر مبنای آن در عشق سه مؤلفه «صمیمیت»، «شور و شهوت» و «تعهد» به گونه‌ها و میزان‌های مختلفی با هم درمی‌آمیزند. سپس به این نتیجه رسید که آدمیان گرایش دارند عاشق کسانی شوند که قصه‌هایشان با هم یکی یا مشابه باشد یا آنکه نقش‌های مکملی را در این قصه‌ها بر عهده بگیرند. بر همین مبنای استرن برگ به دسته‌بندی داستان‌های بسیاری که پیرامون عشق شنیده بود، پرداخت که حاصل آن، صورت‌بندی دیدگاه «عشق به مثابه قصه» است.

کتاب قصه عشق کتابی است که هم به کار متخصصان می‌آید و هم با وجود جدی بودن آن، برای غیرمتخصصان به راحتی قابل فهم است و هر کس که به مبحث عشق علاقه دارد، می‌تواند از آن بهره ببرد.

مطالعه این کتاب به ما در درک روابط صمیمانه خود و افراد پیرامونمان کمک می‌کند.

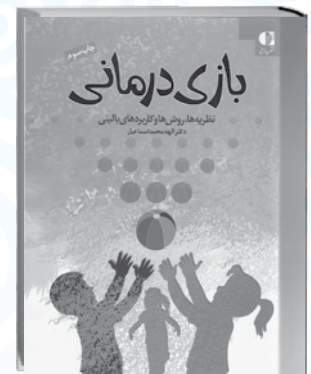


راهنمای عملی مشاوره با کودکان

- نوشته کاترین گلدارد - دیوید گلدارد
- ترجمه مینو پرنیانی
- ناشر: انتشارات رشد
- تلفن:

این کتاب در شش بخش به مطالبی در زمینه اهداف مشاوره با کودکان، ویژگی‌های مشاور کودک، سوابق تاریخی و نظریات معاصر درباره مشاوره کودک، فرایند درمان کودک، مهارت‌های مشاوره با کودک، بازی درمانی، تمرین‌هایی برای عزت‌نفس و... پرداخته است. کتاب راهنمای عملی مشاوره با کودکان در مقایسه با کتاب‌های مشابه از ویژگی‌هایی برخوردار است که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

حاوی راهنمایی‌های مفصل در زمینه چگونگی انتخاب و به کارگیری انواع ابزار، فعالیت و بازی به هنگام مشاوره با کودکان است. مهارت‌های مشاوره‌ای خاص مرتبط با کودکان را همراه با مثال آموزش می‌دهد. فرایند تغییر درونی کودک در ضمن درمان، الگویی جدید ارائه می‌دهد. متن کتاب روان و به دور از اصطلاحات فنی است. نویسندگان کتاب، هر دو متخصص روان‌درمانگری کودک هستند و در استرالیا به فعالیت مشاوره و روان‌درمانی با کودکان و خانواده‌ها اشتغال دارند.



بازی درمانی، نظریه‌ها، روش‌ها و کاربردهای بالینی

- ترجمه و تألیف: دکتر الهه محمداسماعیل
- ناشر: دانژه
- تلفن: ۸۸۸۴۲۵۴۳

این کتاب در یازده فصل به مطالبی در رابطه با، بازی درمانی و انواع آن، اتاق بازی و وسایل و سرگرمی‌ها، رویکردهای بازی درمانی از جمله رویکرد روان تحلیلی، گشتالت، آدلر، رفتاری - شناختی و ... پرداخته است. مؤلف در این کتاب با قلمی روان و روشن، مبانی نظری بازی و روش‌های بازی درمانی مبتنی بر هر رویکرد را با ذکر مثال و نمونه توضیح می‌دهد. ذکر موارد اختلال و بازی‌های مناسب آن، طراحی اتاق بازی، کاربردهای آموزشی و بالینی، مشارکت والدین، بازی درمانی گروهی و بازی درمانی کوتاه‌مدت، نیز از مباحثی است که در کتاب با تفصیلی سزاوار مورد بررسی قرار گرفته‌اند. امید است کتاب برای والدین، مشاوران، روان‌شناسان، کار درمانگران، آسیب‌شناسان گفتار و زبان و همه درمان‌گرانی که به نحوی با کودک سروکار دارند، سودمند باشد و مورد استقبال آنان قرار گیرد.

اگر ننداری حرف بزنم، زشت متشم!

فرزانه اسلامی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

بررسی مورد کاوانه معضل «کندن مو»

اشاره

بخش مورد پژوهی در هر شماره به فرایند ارزیابی، تشخیص و درمان در مسائل شناختی، هیجانی و رفتاری یکی از دانش‌آموزان می‌پردازیم. در این شماره رفتار دانش‌آموزی را بررسی می‌کنیم که مشکلات اضطرابی خود را به صورت «کندن مو» نشان می‌دهد.

مقدمه

مراجع، دختری دانش‌آموز است که در سال اول دبیرستان تحصیل می‌کند. فرزند دوم خانواده است و یک برادر بزرگ‌تر و یک خواهر کوچک‌تر دارد. والدین او حدود ۴۰ ساله و دارای تحصیلات سیکل هستند. مراجع از حدود یک‌سال پیش شروع به کندن موهای دست و پا و در نهایت موهای سر خود کرده و مراجعه به روان‌پزشک و دارودرمانی در وی اثر چندانی نداشته است. در ادامه، خلاصه‌ای از فرایند درمانی، سپس جلسه مصاحبه با مادر و مراجع، و در نهایت نتیجه فرایند مشاوره ارائه می‌شود.

فرایند درمان

تشخیص: اضطراب

روش درمانی: روش عقلانی-هیجانی-رفتاری REBT و انتخاب درمانی طول درمان: ۵ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (ادامه دارد) محورهای درمان: کاهش اضطراب، افزایش جرئت‌ورزی، تغییر الگوهای تربیتی والدین.

توجه: برنامه‌های درمانی کاهش اضطراب و افزایش جرئت‌ورزی در شماره‌های قبل ارائه شده بود؛ بنابراین، در این شماره برنامه مربوط به تغییر الگوهای تربیتی والدین را گنجانده‌ایم.

تغییر الگوهای تربیتی والدین

- حذف موانع ارتباطی^۱ بین والدین و دانش‌آموز

• ارزیابی موانع ارتباطی (با استفاده از جدول

که دارای ستون تاریخ و رفتارهای مربوطه

خواهد بود)

• حذف موانع ارتباطی (با استفاده از جدول

که دارای ستون تاریخ و رفتارهای مربوطه

خواهد بود)

- تمرین سکوت (دیدن رفتارها و شنیدن

صحبت‌های دانش‌آموز بدون قضاوت ذهنی و

واکنش رفتاری)

- استفاده از جمله‌های انعکاسی^۲ نسبت به

عواطف و افکار دانش‌آموز (والدین جمله‌های بیان

شده را ثبت می‌کنند و به جلسه مشاوره می‌آورند.)

- حل مسئله (تشکیل جلسات بحث و صحبت

در مورد مسائل موجود، بیان و تشخیص دقیق

مسئله، ارائه راه‌حل‌های متعدد، انتخاب راه‌حل،

به کارگیری راه‌حل انتخابی، ارزیابی نتیجه)

توجه: بسیار احتمال دارد که در اوایل این

برنامه، با کاهش موانع ارتباطی در رابطه والدین-

دانش‌آموز، رفتارهای منفی دانش‌آموز افزایش یابد

که این بخشی از واکنش طبیعی دانش‌آموز به

تغییرات رفتاری والدین است.

مصاحبه مشاور با مادر مراجع

مشاور: خب موضوع چیه؟ من گوش می‌کنم.
مادر: از یک سال پیش شروع کرده به کندن موهاش. اول از موهای دست و پا شروع کرد و حالا موهای سرشو می‌کند. جلو و کنار سرش خالی شده؛ خیلی نگرانم.

مشاور: یک‌سال پیش اتفاق خاصی افتاده؟
مادر: نه اصلاً. اون بچه خیلی خوبیه. ساکته، مؤدبه، درسش خوبه، ما هم ازش راضی بودیم اما یک‌دفعه، شروع کرده به کندن موهاش.

مشاور: عکس‌العمل شما و خانواده چی بود؟
مادر: من دعواش کردم. پدرش همیشه میگه اینو بیخود می‌بری دکتر. این درست نمیشه، این خوب نمی‌شه، خواهر و برادرش هم دائم به من گزارش می‌دن که این دوباره موهاشو خالی کرده. من از دست همه به‌خصوص پدرش خیلی ناراحت می‌شم؛ سر اون خالی می‌کنم؛ گاهی حتی می‌زنمش.

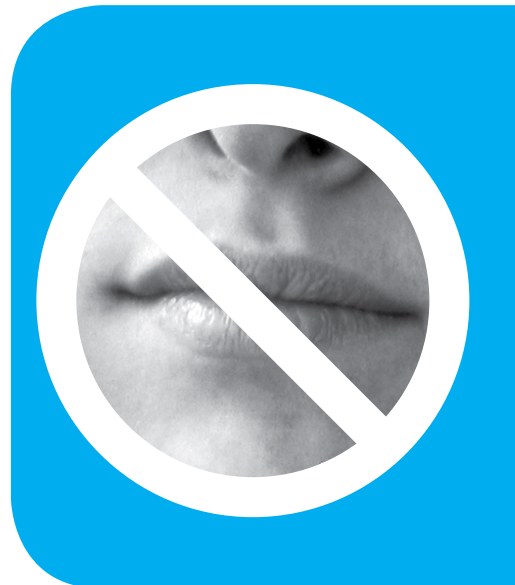
مشاور: وقتی ناراحت می‌شه، چه کار می‌کنه؟
مادر: هیچی، ساکت می‌شه، حرف نمی‌زنه، میره توی اتاقش.

مشاور: به چه چیزهایی علاقه نشون می‌ده؟
مادر: هیچی، هر چیز فقط اولش براش جالبه؛ بعد ره‌هاش می‌کنه.

مشاور: رابطه‌اش با هم‌سن و سالاش چطوره؟
مادر: خوبه، دوست داره با دوستاش بره بیرون، ولی من نمی‌ذارم.

مشاور: در مورد کندن موهاش خودش چه

رفتار «کندن مو» در مراجع نوعی اعتراض و ابراز خشم نسبت به محیط است و گونه‌ای جلب توجه منفی به‌شمار می‌آید. به این ترتیب، با بی‌توجهی (حذف توجه منفی) به رفتار «کندن مو» و ایجاد شرایط مطلوب برای اعتراض و ابراز احساس منفی مراجع به محیط و توجه به سایر توانایی‌های وی، رفتار «کندن مو» در مراجع بسیار کاهش یافته است و موها رویش مجدد داشته‌اند.



مشاور: می‌خواهی الان تمرین کنیم؟
مراجع: بله، ولی چه جوری؟
مشاور: آخرین بار که توی خونه ناراحت شدی، موضوع چی بود؟
مراجع: مادرم سرمو دید فهمید که موهامو کندم، عصبانی شد منو زد. منم رفتم توی اتاقم.
مشاور: چه احساسی داشتی اون موقع؟
مراجع: بغض زیاد، خیلی ناراحت بودم. هم‌هش فکر می‌کردم چرا دوباره موهامو کندم؟ چرا مادرم باید منو بزنه؟
مشاور: خوب، حالا فرض کن همون موقع است؛ همین‌ها رو به مادرت بگو.

نتیجه مشاوره

حذف توجه‌طلبی منفی در مراجع با کنترل متغیرهای محیطی
بی‌توجهی اعضای خانواده و اقوام به رفتار مو کندن مراجع.
توجه مثبت به توانایی‌های مراجع
استقبال از ابراز احساس منفی مراجع هنگام ناراحتی و پذیرش آن ایجاد کنترل رفتار «مو کندن» در مراجع با استفاده از جدول افزایش رفتار ابراز احساس منفی در مراجع با استفاده از جدول

مراجع: آره، معلومه.
مشاور: غیر از کندن موها، دیگه چه کار می‌کنی؟ وقتی از چیزی ناراحت یا نگرانی؟
مراجع: کاری نمی‌کنم، ساکت می‌شم، یا می‌رم توی اتاقم و دستم می‌ره توی موهام.
مشاور: یعنی موها تو می‌کنی؟
مراجع: بله.
مشاور: تو وقتی تشنه می‌شی چی کار می‌کنی؟
مراجع: خب، معلومه می‌رم آب می‌خورم.
مشاور: حالا اگر کسی باشه که موقع تشنگی بره کاغذ دیواری اتاقشو بکنه، چی می‌گی؟
مراجع: کارش عجیبه، یعنی بی‌ربطه.
مشاور: درسته، کار اون همون قدر بی‌ربطه که کار تو، موقعی که ناراحتی می‌ری موها تو می‌کنی.
مراجع: (سکوت)... من نمی‌خوام موهامو بکنم.
مشاور: می‌دونم، تو وقتی ناراحت می‌شی موها تو می‌کنی، فکر کن بین کارهای دیگه‌ای می‌تونی بکنی.
مراجع: گریه کنم.
مشاور: خب...
مراجع: داد بزنم.
مشاور: دیگه...
مراجع: بگم ناراحتم.
مشاور: آهان.
مراجع: (سکوت)... ولی سخته.

مشاور: بله سخته، قرار نیست راحت باشه، تو می‌خواهی یه رفتار تازه داشته باشی، پس اولش سخته

مراجع: اما اگه بگم از دستم ناراحت می‌شن.
مشاور: موها تو می‌کنی، ناراحت نمی‌شن؟
مراجع: چرا.

مشاور: پس در هر صورت ناراحت می‌شن اما فرقی اینه که تو وقتی ناراحتی اگه داد بزنی، گریه کنی یا حرف بزنی اینها به ناراحتیت مربوطن اما کندن مو کوچک‌ترین ربطی به ناراحتیت داره؟
مراجع: نه.

مشاور: خب حالا می‌خواهی یه رفتار مرتبط داشته باشی یا اینکه تو هم وقتی تشنه می‌شی بری کاغذ دیواری خونه رو بکنی.

مراجع: (می‌خندد)

مشاور: این خنده یعنی چی؟

مراجع: یعنی موقع ناراحتی حرف می‌زنم.

احساسی داره؟

مادر: اون بی‌خیاله؛ ما از اون نگران تریم. مهمون که میاد، اصلاً ناراحت نیست که سرشو می‌بینن.
مشاور: اقوام هم در این مورد صحبت می‌کنن؟
مادر: بله، دائم تلفنی از وضع سرش سؤال می‌کنن.

مصاحبه مشاور با مراجع

مشاور: چی شد که شروع کردی به کندن موها؟
مراجع: نمی‌دونم، یکهوایی دستم میره لای موهام.
توجه: در اینجا مراجع از خود سلب مسئولیت می‌کند اما درمانگر همچنان به فاعل بودن او با ادبیات خاص درمانی خود اصرار دارد.
مشاور: چه وقتایی بیشتر موها تو می‌کنی؟
مراجع: وقتی ناراحت می‌شم.
مشاور: از چه چیزهایی بیشتر ناراحت می‌شی؟
مراجع: از اینکه ازم ایراد می‌گیرن یا وقتی نگرانم کنند. پدرم هم‌هش می‌گه تو خوب نمی‌شی، تو درست نمی‌شی.

مشاور: با شنیدن این جمله‌ها نگران می‌شی؟
مراجع: بله، هم‌هش فکر می‌کنم خوب نمی‌شم.
مشاور: منظورت از خوب شدن چیه؟
مراجع: یعنی موهامو نکنم، موهام دربیاد.
مشاور: خب اگه موها درنیاد و سرت همین‌طور بمونه، مگه چی می‌شه؟
مراجع: نه من دوست ندارم، خوب نیست.
مشاور: یعنی چی خوب نیست؟
مراجع: زشت می‌شم.
مشاور: آهان، پس زیباییت برات مهمه.

پی‌نوشت

۱. رفتارهایی که والدین اغلب در مواقع ناراحتی و خشم نسبت به رفتار دانش‌آموز و به‌منظور برخورد با رفتارهای منفی وی از خود نشان می‌دهند، مثل نصیحت، سرزنش، تذکرات بی‌درپی و تنبیه، که نه‌تنها منجر به کاهش این رفتارهای منفی نمی‌شود بلکه به رابطه والدین- دانش‌آموز آسیب می‌زند.

۲. جمله‌هایی که والدین به کودک می‌گویند تا به او بفهمانند که درکش می‌کنند. برای هرچه توانمندتر شدن در این ابراز، والدین باید خود را به‌جای کودک بگذارند و هیجان و افکار او را درک کنند و دریافت‌های خود را بدون قضاوت به وی ابراز کنند. مثلاً:

کودک: امروز از دست معلم ورزشمون کلافه بودم، کاش پاش بشکنه دیگه نیاد.
والد: احساس می‌کنم خیلی از دست معلم عصبانی هستی؛ آن‌قدر که ترجیح میدی دیگه نیاد. → جمله انعکاسی و کمک‌کننده.

والد: این چه طرز حرف زدنیه؛ آدم درباره معلمش این‌طور حرف نمی‌زنه، بار آخرت باشه. → مانع ارتباطی

بلوغ

و نوجوانی

مژگان درویش محمدی

کارشناس ارشد روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: بلوغ، دوران نوجوانی، بحران هویت

دیرتر از بلوغ جسمانی حاصل می‌شود ولی امکان تقدم آن در برخی افراد وجود دارد. نوجوانی حاصل هر دو نیروی زیستی اجتماعی است. به عبارتی، به محدوده زمانی از شروع بلوغ تا کامل شدن آن، که بین ۹ تا ۱۹ سالگی در دختران و ۱۳ تا ۱۹ سالگی در پسران است، دوران نوجوانی می‌گویند. براساس تئوری روانی - اجتماعی اریکسون، مرحله پنجم از هشت مرحله رشد شخصیت و تکامل انسان دوره وفاداری و دوستی نام دارد و مربوط به دوره نوجوانی است. اریکسون این مرحله را احساس هویت در مقابل سردرگمی هویت نام‌گذاری کرده که مربوط به دوره نوجوانی است. تشکیل هویت عبارت است از مشخص کردن اینکه چه کسی هستید، برای چه چیزی ارزش قائلید، چه ارزیابی‌ای از خود دارید (در مورد خود چه تصور می‌کنید)، فکر می‌کنید دیگران چه ارزیابی‌ای از شما دارند (دیگران در مورد شما چه تصویری می‌کنند) و چه مسیری را می‌خواهید در زندگی دنبال کنید؛ این‌ها هویت ما را تشکیل می‌دهند. اریکسون باور داشت که نتایج موفقیت‌آمیز مراحل پیشین، زمینه را برای حل مناسب این تعارض آماده می‌سازد؛ مثلاً نوجوانی که با درک ضعیف

تقریباً همگان اقرار دارند که دوران نوجوانی و بلوغ از مهم‌ترین و در عین حال مسئله‌سازترین مراحل تکاملی و زندگی انسان است و تا حدودی نیز از مشکلات و مسائل آن آگاهی دارند ولی کمتر کسی است که با راه‌حل‌های صحیح و اصولی آن آشنا باشد. برای حل این مشکلات و قدم گذاشتن در مسیر درست، ابتدا بایستی ویژگی و خصوصیات طبیعی و غیرطبیعی این دوران را شناخت. بنا به تعاریف متعدد، به مجموعه تغییرات رشدی جسمانی که شخص را شبیه یک آدم بالغ می‌کند و قدرت پچه‌دار شدن به وی می‌دهد، بلوغ می‌گویند. بلوغ دارای دوجنبه جسمانی و عقلانی است اما از آن‌جا که تکامل عقلانی و فکری مرز مشخص و خاص و نیز پایانی ندارد و دائماً در حال تغییر و تکامل است. تعریف دقیقی در مورد آن نمی‌توان ارائه داد اما در کل، زمانی که شخص توانایی شناخت واقعیت و افتراق آن از رویا و نتیجه‌گیری و تصمیم‌گیری منطقی را پیدا کند، می‌توان گفت به بلوغ فکری رسیده است. بلوغ فکری و عقلانی معمولاً

نوجوانان برای فضای اجتماعی مثل دوستانه بودن، با ملاحظه بودن، مهربان و یاری بخش بودن اهمیت زیادی قائل اند

دخترهایی که پدرانشان از تغییرات بلوغ جنسی آنها مطلع اند، خیلی خوب سازگار می شوند. شاید دخالت پدر، جو خانوادگی ای را منعکس می سازد که تفاهم زیادی درباره مسائل جسمانی و جنسی در آن وجود دارد

اعتماد، به نوجوانی می رسد، به سختی می تواند آرمان هایی بیابد که به آنها معتقد باشد. نوجوانی که خودمختاری یا ابتکار ناچیزی دارد، گزینه ها را به طور فعال بررسی می کند و نوجوانی که فاقد حس سخت کوشی است، نمی تواند شغلی را انتخاب کند که با تمایلات و مهارت های او هماهنگ باشد.

به عقیده اریکسون نوجوانان در جوامع پیچیده دچار بحران هویت می شوند. یک دوره موقتی سردرگمی و پریشانی که قبل از به یقین رسیدن در مورد ارزش ها و اهداف، آن را تجربه می کنند. نوجوانانی که به فرایند تعمق و تأمل می پردازند، سرانجام به هویتی پخته دست می یابند. این نوجوانان ویژگی هایی را که خود را در کودکی با آنها توصیف می کرده اند، بررسی و با تعهدات جدید ترکیب می کنند. بعداً هنگامی که نقش های متفاوتی را در زندگی روزمره انجام می دهند، این ویژگی ها به صورت یک هسته درونی محکم و پکیارچه اصلاح می شوند و این زمانی است که افراد تعهدات خود را مجدداً ارزیابی می کنند.

تردید کردن درباره ارزش ها، برنامه ها و اولویت های خود برای به دست آوردن هویت پخته ضروری است. فرایند کاوش، رویکرد تدریجی و بدون حادثه نوجوانان به تشکیل هویت را بهتر توصیف می کند. تصمیم های متعددی که نوجوانان هر روز می گیرند، مانند اینکه با چه کسی قرار ملاقات بگذارم، آیا قطع رابطه کنم یا نکنم، آمیزش جنسی داشته باشم یا نه، مواد مخدر مصرف کنم، به دانشگاه بروم یا سر کار، چه رشته ای را در کدام دانشگاه بخوانم، از لحاظ سیاسی فعال باشم یا نه و... و دلایلی که برای آنها می آورند، به تدریج در یک ساختار خودسازمان یافته کنار هم قرار می گیرند.

پیامد منفی مرحله پنجم اریکسون، سردرگمی هویت است. برخی از نوجوانان سطحی و بدون جهت به نظر می رسند؛ این امر یا به علت آن است که تعارض های قبلی به صورت منفی حل شده اند یا جامعه انتخاب های آنها را به مواردی محدود کرده است که با توانایی ها و تمایلات آنها هماهنگ نیست. در نتیجه، آن ها برای چالش های روانی بزرگ سالی آمادگی ندارند. مثلاً اگر آن ها درک خود (هویت) قاطعی نداشته باشند که بتوانند به آن رجوع کنند، در مرحله اوایل بزرگ سالی اریکسون به سختی می توانند با دیگران صمیمی باشند.

* تغییرات دوران بلوغ (تغییرات جسمی - هیجانی و رفتاری)

- جهش رشدی؛ افزایش سریع قد و وزن که اولین نشانه بیرونی بلوغ جنسی است.

- رشد حرکتی و فعالیت جسمانی؛ بلوغ با بهبود عملکرد حرکتی درشت همراه است. پیشرفت دخترها کند و تدریجی است و در چهارده سالگی تثبیت می شود. در مقابل، پسرها جهش در خور توجهی از نظر نیرو، سرعت و استقامت نشان می دهند که در سال های نوجوانی ادامه می یابد. - بلوغ زودرس و دیررس؛ دخترانی که زود بالغ می شوند از نظر محبوبیت، زیر متوسط اند، گوشه گیر به نظر می رسند، اعتماد به نفس ندارند، استرس روانی دارند، مقام های رهبری کمتری کسب می کنند و رفتار منحرف (شرکت در فعالیت جنسی پیش از موقع) در آن ها بیشتر است. در مقابل،

همسالان آنها که دیرتر بالغ می شوند، در مدرسه جذاب، دوست داشتنی، معاشرتی و رهبر پنداشته می شوند. برخلاف دختران، پسرهای زودرس از دید بزرگسالان و همسالان، آرمیده، مستقل، متکی به نفس و جذاب هستند و مقام های رهبری متعددی کسب می کنند و قهرمان ورزشی می شوند. در مقابل اینها، پسران دیررس چندان دوست داشتنی نیستند. بزرگسالان و همسالان، آنها را مضطرب، بیش از حد پرچانه و محبت خواه می انگارند. نوجوانانی که بلوغ جنسی بی موقع داشته اند، کسانی که موادمخدر زیاد مصرف می کنند یا در مدرسه مردود می شوند احساس خوبی نسبت به خود ندارند. نوجوانانی که زود بالغ می شوند، خواه دختر خواه پسر، دوستان بزرگ تری را می جویند که این امر گاه برای آنها عواقب ناخوشایندی دارد.

- داشتن تصورات منفی نسبت به خصوصیات خود؛ در این دوره، نوجوانان نسبت به خصوصیات جسمانی و ظاهری خود تصورات منفی دارند.

- زندگی در رویا و تخیل؛ آنها واقعیت را درک می کنند و با آن روبه رو هستند اما دوست دارند در رویا و خیال زندگی کنند.

- دمدمی بودن و نوسان خلق؛ هر چه سطح هورمون بلوغ بالاتر باشد. دمدمی بودن نوجوانان بیشتر است اما این رابطه نیرومند نیست. خلق نوجوانان نسبت به خلق بزرگسالان ثبات کمتری دارد و اغلب از شادی به غم و برعکس تغییر می کند. بهترین لحظه ها برای آنها اوقاتی است که با دوستان یا در سرگرمی های خود برگزیده، سپری می کنند و بدترین لحظه ها اوقاتی است که در موقعیت های سازمان یافته توسط بزرگسالان صرف می کنند؛ مثل کلاس، کتابخانه و...

- محدودیت ارتباطات؛ نوجوانان تمایل دارند بیشتر وقت خود را در اتاق و به تنهایی بگذارند. آنها به داشتن حریم خصوصی نیازمندند و به پرسش های والدین خیلی کوتاه و مختصر پاسخ می دهند.

- کم حوصلگی و بداخلاقی کردن؛ در سنین بلوغ حالت هایی چون عصبانیت، کم حوصلگی، زودرنجی و کم تحملی افزایش می یابد. این رفتارها مکرر دیده می شود ولی هر بار که بروز می کند، به سرعت فرو می نشیند.

- کاهش علاقه به درس؛ در این دوره، فعالیت های بیشتری برای نوجوانان وجود دارد و میل به درس خواندن کمتر می شود.

- اجتناب از کار کردن و کمک کردن در منزل؛ اولویت اصلی نوجوان این است که نوجوان باشد و این وضع نیازمند حداقل کار است.

- تعارض والد - فرزند؛ در دوران بلوغ جنسی، تعارض والد - فرزند افزایش می یابد و والدین و نوجوانان کمتر با یکدیگر صمیمی هستند. از طرفی، توانایی های جدید استدلال کردن نوجوانان نیز می تواند در افزایش تنش خانوادگی دخالت داشته باشد. در عین حال، درخواست فرزندان از والدین برای اینکه با آنها مانند بزرگسالان رفتار کنند، دوره های موقتی تعارض به بار می آورد.

افزایش تأثیرپذیری از دوستان؛ نوجوانان بسیار تحت تأثیر گروه های همسن و سال خود هستند و به همین دلیل، مد لباس، مو و حتی رفتار خاصی به سرعت در میان آنها همه گیر و رایج می شود.

صمیمیت و پذیرش والدین، همراه با کنترل دقیق (نه محدود کننده) فعالیت‌های نوجوانان و ایجاد پیوند عاطفی، باعث بهتر شدن رابطه آنها می‌شود

اشتباه والدین این است که فقط روی تغییر رفتار فرزندان نوجوان خود متمرکز می‌شوند؛ در حالی که تغییر رفتار نوجوان، بدون اینکه والدین در رفتار خود تغییری ایجاد کنند، امکان پذیر نیست.

- نوجوانان برای فضای اجتماعی مثل دوستانه بودن، با ملاحظه بودن، مهربان و یاری بخش بودن اهمیت زیادی قائل‌اند.

* شیوه‌های مؤثر در مدیریت رفتار نوجوانان

- در ارتباط با تغییرات بلوغ جنسی تقریباً همه دخترها اطلاعاتی از مادرشان دریافت می‌کنند. دخترهایی که پدرانشان از تغییرات بلوغ جنسی آنها مطلع‌اند، خیلی خوب سازگار می‌شوند. شاید دخالت پدر، جو خانوادگی‌ای را منعکس می‌سازد که تفاهم زیادی درباره مسائل جسمانی و جنسی در آن وجود دارد. در مقابل، تقریباً همه پسرها از قبل در مورد انزال آگاهی دارند اما تعداد کمی از آنها در مورد این رویداد از والدین اطلاعات دریافت می‌کنند. از طرفی برخلاف دخترها، تعداد بسیار کمی از پسرها در مورد انزال خود اطلاع می‌دهند. در مجموع، پسرها خیلی کمتر از دخترها برای تغییرات جسمانی بلوغ جنسی، حمایت اجتماعی می‌شوند. فقدان شاخص‌های جسمانی پذیرفته شده و بلوغ اجتماعی، فرایند بزرگسال شدن را خیلی گیج کننده می‌سازد. بهتر است به نوجوانان در زمینه شناخت تغییرات جسمی خود، آموزش‌های لازم داده شود.

ارتباط آزاد و صمیمانه برقرار کردن؛ نوجوانان به آزادی تجربه کردن نیاز دارند و در عین حال، به راهنمایی نیز نیازمندند. بنابراین، باید بین ارتباط و جدایی توازن برقرار کرد. صمیمیت و پذیرش والدین، همراه با کنترل دقیق (نه محدود کننده) فعالیت‌های نوجوانان و ایجاد پیوند عاطفی، باعث بهتر شدن رابطه آنها می‌شود. آنچه باعث می‌شود نوجوانان هویت موفق پیدا کنند، این است که نظم و ترتیب را به شیوه دموکراتیک نه با زور و تنبیه به آنها آموزش دهیم و بگذاریم خودشان با تجربه کردن بیشتر یاد بگیرند. همچنین، ایجاد پیوند عاطفی باعث شکل گیری هویت نوجوانان می‌گردد. یکی از راه‌های ایجاد پیوند عاطفی گفت‌وگو کردن است؛ گفت‌وگو در مورد علایق، بیم و امیدها، باورها، ارزش‌ها، ایده‌های شخصی، سیاست، فیلم، بازی، کتاب، سینما، ورزش، ازدواج، مسائل جنسی و دوستی با جنس مخالف و... سعی کنید صحبت کردن فقط برای صحبت کردن باشد. نوجوانان گاهی سر حال و گاهی بی‌حوصله‌اند. این حالت‌ها از نشانه‌های دوران بلوغ است. اگر بکوشید این حالت‌ها را در فرزند نوجوان خود از بین ببرید و او را به دوران کودکی‌اش بازگردانید، فاصله خود را با او افزایش داده‌اید و بر میزان مشکلات افزوده‌اید. باید روحیات خاص این دوران را در فرزند خود بپذیرید و از رفتارهایی که موجب شدت یافتن آنها می‌شود، دوری کنید.

در همکاری با او هیچ‌گاه در نقش ناظر، ایرادگیر و مداخله‌گر عمل نکنید. تحقیر، سرزنش و مقایسه بدترین رفتارها هستند و باعث تضعیف اعتماد به نفس نوجوان می‌شوند. به علاوه، از برقراری ارتباط نزدیک و صمیمی با او جلوگیری می‌کنند.

- جواب هیچ‌کدام از سؤالات نوجوان را به طور کامل و آماده ندهید.

به او کمک کنید تا بخشی از پاسخ را خودش پیدا کند تا ذهنش فعال و پویا شود.

- نکات مثبت و منفی وظایفی را که به عهده می‌گیرد، با همراهی خود او مشخص کنید و برای حل مسائل، رفع مشکلات و اصلاح موارد منفی کمی وقت بگذارید.

- به نوجوان فرصت بدهید تا در فعالیت‌های فوق برنامه و برنامه‌های آموزش شغلی مشارکت کند. در این صورت، او به کاوش دنیای کاری بزرگسالی می‌پردازد.

- به او اجازه دهید کارهایی را بنا به خواسته و ذوق خودش انجام دهد. این باعث تقویت حس توانایی و استقلال وی می‌گردد.

- پیش از هر چیز باید رفتاری را که می‌خواهید با آن برخورد کنید، مورد تحلیل قرار دهید. آن‌گاه قوانین یا انتظارات و پیامدها و نتایج رفتارها را به طور هم‌زمان تدوین نمایید؛ پیش از آنکه قوانین زیر پا گذاشته شوند. - در هنگام صحبت کردن با او، منظور و هم‌چنین انتظارات خود را روشن و واضح با جزئیات بگویید.

- بزرگسالان اغلب مجازات عمل را بعد از ارتکاب آن تعیین می‌کنند؛ در صورتی که قانون و نوع مجازات باید به طور هم‌زمان برای نوجوان مشخص گردد. در این صورت، مسئولیت مجازاتی که برای نوجوان تعیین شده است به عهده خود اوست؛ زیرا با علم به مجازات قانون شکنی، به طور آگاهانه قانونی را زیر پا می‌گذارد.

- در تحلیل یک رفتار باید به میزان تکرار آن نیز توجه داشت؛ زیرا به محض اینکه رفتار خاصی از نوجوان مورد توجه قرار می‌گیرد، بزرگسالان متوجه می‌شوند که آن رفتار به آن بدی‌ها هم که فکر می‌کرده‌اند، نبوده است. دلیل دیگر توجه به میزان تکرار یک رفتار این است که یک رفتار خاص یکباره روی نمی‌دهد بلکه دارای سیر تدریجی است که ممکن است هفته‌ها و ماه‌ها و حتی سال‌ها طول بکشد. بنابراین، تغییر رفتار هم باید تدریجی صورت گیرد.

اشتباه والدین این است که فقط روی تغییر رفتار فرزندان نوجوان خود متمرکز می‌شوند؛ در حالی که تغییر رفتار نوجوان، بدون اینکه والدین در رفتار خود تغییری ایجاد کنند، امکان پذیر نیست.

- ارتباطات خود را به گونه‌ای سامان دهید که هر دو طرف برنده باشید. نیازهای فرزند خود را بشناسید و سعی کنید در ازای هر درخواستی که از او دارید، پاسخ‌گوی یکی از نیازهایش باشید.

منابع

۱. دن، فونتسل؛ **کلیدهای رفتار با نوجوانان**، مترجمان: مسعود حاجی‌زاده و اکرم قیطاسی، تهران، انتشارات صابرین، ۱۳۸۱.
۲. انتشارات ما و شما، ۱۳۹۰.
۳. لورای، برک؛ **روان‌شناسی رشد (جلد دوم)**، مترجم: یحیی سیدمحمدی، نشر ارسباران، ۱۳۸۵.
۴. جزوات درسی دکتر مجید یوسفی لویه، مرکز مشاوره آرمش، ۱۳۸۱.

ارزشیابی از برنامه درسی روانشناسی

بخش دوم

محمود اوحدی

کارشناس مسئول گروه روان‌شناسی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

فصل دوم

رشد

انتظار می‌رود دانش‌آموز در پایان این فصل بتواند:

- ۱- مفهوم رشد را درک کند.
- ۲- ویژگی‌های اصلی رشد را بشناسد.
- ۳- برخی نظریه‌های رشد را بیان کند.
- ۴- شباهت‌ها و تفاوت‌ها را در مراحل مختلف رشد مقایسه کند.
- ۵- ویژگی‌های رشد را در دوره‌ی قبل از تولد بیان کند.
- ۶- عوامل مؤثر در رشد قبل از تولد و هنگام تولد را درک کند.
- ۷- ویژگی‌های مهم رشد را در دوره‌ی طفولیت بیان کند.
- ۸- ویژگی‌های مهم رشد را در دوره‌ی کودکی ازل بیان کند.
- ۹- ویژگی‌های مهم رشد را در دوره‌ی کودکی دوم بیان کند.
- ۱۰- مهارت‌های شناختی و زبانی را در دوران کودکی اول و دوم مقایسه کند.
- ۱۱- ویژگی‌های مهم رشد را در دوره‌ی نوجوانی بیان کند.
- ۱۲- عوامل مؤثر در شروع سن بلوغ را بیان کند.
- ۱۳- وضعیت رشد جسمانی را در دوره‌ی کودکی دوم و نوجوانی مقایسه نماید.
- ۱۴- رشد جنسی را در دوره‌ی نوجوانی درک کند.
- ۱۵- مهم‌ترین ویژگی‌های تحولات شناختی دوره‌ی نوجوانی را بیان کند.
- ۱۶- رشد روانی - اجتماعی نوجوان را بیان کند.

۲۱

- نظریات مربوط به رشد در حد بسیار مختصر مطرح شده‌اند و مفاهیم مطرح شده در نظریهٔ اریکسون، از جمله بحران، برای دانش‌آموزان مشکل است.

- درک اکثر مفاهیم مطرح شده در فصل دوم از جمله درون‌گرا، برون‌گرا، سازگاری، استدلال قیاسی به دلیل نبود زمینهٔ دانشی لازم، برای دانش‌آموزان مشکل است.

با عنایت به مسائل و مشکلات دانش‌آموزان و دبیران محترم در رابطه با فصل دوم کتاب گروه روان‌شناسی ضمن بررسی مجدد دیدگاه‌های مطرح شده به این جمع‌بندی درمورد فصل دوم کتاب رسیده است که بایستی از تعدد مفاهیم و اصطلاحات علمی کاسته شود و در حقیقت، کتاب بیشتر به دنبال آن باشد که فرایند رشد در دورهٔ نوجوانی را برای دانش‌آموزان مطرح کند.

به نظر می‌رسد در برنامهٔ درسی روان‌شناسی در آینده بایستی مفهوم رشد برای دانش‌آموزان روشن شود و فرایند رشد بدون پرداختن به مباحث تخصصی روان‌شناسی رشد به آنان ارائه گردد. در این مباحث، توجه به ویژگی‌های رشد دورهٔ نوجوانی و توانمندی‌هایی که نوجوان به آنها دست می‌یابد نیز باید مورد توجه قرار گیرد. البته به غیر از توانمندی‌ها، بایستی به محدودیت‌هایی هم که نوجوان با آنها روبه‌روست، پرداخت تا شناختی صحیح از فرایند رشد برای او حاصل گردد.

نکتهٔ مهم در تدوین مبحث رشد برای نوجوان این است که مطالب علمی به زبان ساده و با حداقل واژه‌ها و اصطلاحات علمی ارائه شوند تا تراکم و دشواری مفاهیم زیاد نگردد. در عین حال، نوجوان بتواند با مطالعهٔ این مطالب و آشنا شدن با ویژگی‌های خود، تصویر مناسب‌تری از خویش پیدا کند.

در شمارهٔ بعد، گزارش ارزشیابی از برنامهٔ درسی روان‌شناسی در رابطه با فصل سوم کتاب (فرایندهای شناختی) بررسی خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: روان‌شناسی رشد، دورهٔ نوجوانی، برنامهٔ درسی روان‌شناسی

در شمارهٔ پیشین، دیدگاه‌های مربوط به فصل اول کتاب روان‌شناسی بررسی شد. در این شماره، دیدگاه‌های اخذشده در رابطه با فصل دوم کتاب روان‌شناسی از نظر پژوهشگر محترم، دکتر حسنی و همکاران ایشان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مباحثی که در فصل دوم کتاب (رشد) به عنوان مباحث مشکل برای دانش‌آموزان، ذکر شده عبارت‌اند از: (گزارش ارزشیابی از برنامهٔ درسی روان‌شناسی صفحات ۱۹۸-۱۹۹)

- رشد کودکی اول و دوم
- نظریه‌های رشد (پیاژه و اریکسون)
- ویژگی‌های رشد
دانش‌آموزان دلایل خود را درمورد مشکل بدون مباحث فوق چنین اظهار کرده‌اند:

- وجود تشابه بین مطالب و مباحث در بیان مراحل رشد و ویژگی‌های آن

- داشتن پایهٔ زیست‌شناسی مباحث رشد
- خلاصه مطرح شدن مباحث مربوط به نظریات رشد.
نظر دبیران محترم روان‌شناسی در خصوص مباحث مطرح شده در فصل دوم به شرح زیر است: همان منبع، صفحه ۲۶۴ - ۲۶۳.
- به مباحث رشد در مراحل مختلف سنی و برای هر دورهٔ سنی به شکل جزئی و ریز توجه شده است.
- مطالب مطرح شده در حد بسیار تخصصی است و دانش‌آموزان، پیش‌نیاز این مباحث را ندارند.
- درک ابعاد مختلف رشد برای دانش‌آموزان سخت است.
- به دلیل نزدیک بودن ویژگی‌های رشد در هر دورهٔ سنی، میان مطالب تداخل به وجود می‌آید.



عفت میراحمدیان

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مواجهه

مقدمه

آنی، آگاهی مراجع را از رفتار خود افزایش می‌دهد. انتقال احساس و ابراز واکنش آنی بر آگاهی مشاور از وضعیت شخصی خود و آنچه در جریان مشاوره رخ می‌دهد مبتنی است. مواجهه بر گوش دادن مؤثر و مشاهده دقیق رفتار مراجع توسط مشاور مبتنی است. همین نکته این مسئله را روشن می‌سازد که مواجهه یک مهارت مشکل است و نباید پیش از اینکه مهارت‌های قبلی (ارائه شده در شماره‌های پیشین) را خوب به کار گرفتید، مورد استفاده قرار گیرد. مواجهه تنها باید زمانی به کار رود که سایر مهارت‌های فرد با شکست روبه‌رو شده‌اند. در عین حال، باید به افزایش آگاهی مراجع منجر شود نه اینکه مشاور تنها به این دلیل که حوصله ندارد فرایند مشاوره را ادامه دهد یا اینکه از مراجع خوشش نمی‌آید، از آن استفاده کند. بنابراین، مشاوران جهت افزایش خودآگاهی‌شان باید حتماً قبل از استفاده از این مهارت از خود بپرسند: به چه علتی می‌خواهم از این تکنیک استفاده کنم؟ پاسخ این سؤال لزوم استفاده از مهارت مواجهه را برای شما مشخص خواهد کرد.

به طور معمول و در فرهنگ عامه مواجهه (رویارویی) حالتی خصمانه یا تهدیدی به شمار می‌آید و هنگامی که واژه «مواجهه» را به کار می‌بریم، به دو طرف مخالف یکدیگر فکر می‌کنیم اما مواجهه به عنوان یک مهارت مشاوره‌ای تا حدودی با تصور عموم از این مفهوم فرق دارد. در مشاوره، مواجهه مهارتی است در سطح بالا که در آن مشاور مراجع را از جنبه‌های ناهمخوان رفتار کلامی و غیرکلامی‌اش آگاه می‌سازد. در واقع، مشاور به کمک این مهارت اطلاعاتی را که مراجع به طریقی از آنها چشم پوشیده یا در شناسایی‌شان کوتاهی کرده است، به او نشان می‌دهد و با این شیوه بر آگاهی او می‌افزاید. مواجهه باید به صورت پیشنهادی و به دور از قضاوت باشد و مراجع را به کاوش در مورد ناهمخوانی‌های خود تشویق کند. درواقع، مراجعان سزاوار احترام بسیاریند و معمولاً دوست ندارند که حقایق دردآور به آنها گفته شود. کاربرد فن مواجهه به بهترین شکل خود شبیه کمک به مراجع است تا بتواند داروی تلخی را داوطلبانه بلعد. به همین منظور، مشاور باید برای تسهیل بحث و تحلیل ناهمخوانی‌ها از مهارت‌هایی که قبلاً یاد گرفته است استفاده کند. مواجهه مانند انتقال احساس و ابراز واکنش

کلیدواژه‌ها: مواجهه (رویارویی)، جنبه‌های ناهمخوان رفتار، آگاهی افزایی در مراجع، خودآگاهی مشاور

در مشاوره، مواجهه مهارتی است در سطح بالا که در آن مشاور مراجع را از جنبه‌های ناهمخوان رفتار کلامی و غیر کلامی اش آگاه می‌سازد

مشخصه یک مواجهه خوب این است که مراجع پس از مواجهه نسبت به خود احساس خوبی داشته باشد؛ به جای اینکه احساس کند تحقیر شده یا مورد حمله قرار گرفته است

در چه مواردی می‌توان از مواجهه استفاده کرد؟

۱. مراجع از بیان نکته‌ای اساسی که به نظر می‌رسد سبب مشکل شده است، خودداری می‌کند.
۲. مراجع در تشخیص رفتار خود-تخریبی خود با شکست روبه‌رو شده است.
۳. مراجع در تشخیص پیامدهای جدی رفتارش با شکست روبه‌رو شده است.
۴. مراجع با واقعیت کاری ندارد.
۵. مراجع مطالب ضدونقیض می‌گوید.
۶. مراجع تا حد زیاد و نامناسبی اسیر گذشته یا آینده خود است و تمرکزی بر زمان حال ندارد.
۷. مراجع همانند کسی که به دور حلقه‌ای می‌چرخد، داستان خود را بارها و بارها مانند یک نوار ضبط شده تکرار می‌کند.
۸. رفتارهای غیر کلامی مراجع با رفتارهای کلامی او مطابقت ندارند.
۹. لازم است به آنچه بین مراجع و مشاور می‌گذرد، توجه شود، مثل مواقعی که حالت اتکا پیش می‌آید یا مراجع پس می‌کشد یا خشم یا هیجان دیگری را نسبت به مشاور نشان می‌دهد.
- در چنین مواقعی است که مشاور از راه سهیم شدن در احساسات، توجهات و مشاهدات مراجع با او به مواجهه می‌پردازد.

عناصر یک مواجهه خوب

۱. بازگو کردن یا ارائه خلاصه‌ای از آنچه مراجع گفته است؛ در این صورت او احساس می‌کند حرف‌هایش شنیده و درک شده است.
 ۲. بیان عبارتی از احساس کنونی مشاور
 ۳. بیان یک جمله ملموس از آنچه مشاور متوجه شده یا مشاهده کرده است؛ بدون اینکه آن را تفسیر کند.
- ** نکته بسیار مهم:** مشخصه یک مواجهه خوب این است که مراجع پس از مواجهه نسبت به خود احساس خوبی داشته باشد؛ به جای اینکه احساس کند تحقیر شده یا مورد حمله قرار گرفته است.

مثال‌هایی از کاربرد مهارت مواجهه

* مراجع تصمیم گرفته است در مغازه پدرش به طور نیمه‌وقت کار کند؛ چون استقلال مالی را برای خود لازم می‌داند و معتقد است که از لحاظ درسی هیچ صدمه‌ای به او وارد نمی‌شود. از سوی دیگر، علت اصلی مراجعه او به شما مشکل درسی و نارضایتی معلمان از اوست.

مشاور: «یه کمی گیج شدم. ما اول جلسه در مورد این حرف زدیم که تو به خاطر مسئولیت‌های زیادت توی خونه وقتی برای درس خوندن نداری و برای همین، معلم‌ها به مشاور ارجاعت دادن اما الان داری می‌گی که هیچ مشکلی با زمان گذاشتن برای درس‌ها نداری. به نظر

می‌رسه که کمی از واقعیت زندگی خانوادگی دور شدی.»

* مشاور با گفتن «کمی گیج شدم» مراجع را متوجه انحرافش از موضوع اصلی و ناواضح بودن شرایط زندگی اش - برای خود مراجع- می‌کند.

* مراجع به طور مداوم به تکرار چندین و چندباره گفته‌های خود در یک زمینه واحد می‌پردازد.

مشاور: «متوجه شدم که ما فقط دور خودمون می‌چرخیم. بنابراین، چیزهایی رو که تا حالا درموردش صحبت کردیم، خلاصه می‌کنم.»

** این مثال نشان می‌دهد که چگونه مشاور با رفتارهای تکراری مراجع برخورد می‌کند. مشاور ابتدا آنچه را که پیش آمده است، با مراجع در میان می‌گذارد و سپس خلاصه‌ای ارائه می‌دهد. به کمک مهارت مواجهه، مشاور قادر است آگاهی مراجع را نسبت به آنچه در زمان حال جریان دارد، افزایش دهد و این آگاهی افزایشی احتمالاً کافی است تا او را از مکررگویی بازدارد.

* در صورتی که مکررگویی تکرار شد، چه کنیم؟ گاهی اوقات حتی پس از مواجهه، مراجع باز هم به تکرار مکررات می‌پردازد و بیان جزئیات را ادامه می‌دهد. در این صورت، مشاور به مواجهه رفتاری می‌پردازد و می‌گوید: «احساس می‌کنم به جایی نمی‌رسیم؛ چون دوباره داریم درباره‌ی همون مطالب تکراری حرف می‌زنیم.»

* مراجع: «من واقعاً خوشحالم که معلم سر کلاس و جلوی همه بهم تذکر داد. این نشون می‌ده که اون جقدر به من اهمیت می‌ده. (مراجع در هنگام بیان این جملات سرش را پایین انداخته و لحن صدایش افسرده است.)»

مشاور: «من متوجه شدم که صدات خیلی افسرده است و وقتی که گفتم واقعاً خوشحالی، صدات کمی لرزید و سرت رو پایین انداختی.»

** در اینجا مشاور آنچه را مشاهده کرده است، منعکس می‌کند؛ بدون اینکه تفسیری برای مشاهداتش بیاورد، بنابراین، مراجع آزاد است آنچه را به او منعکس شده است، شخصاً تفسیر کند.

* مشاور می‌گوید: «مشارعی که مواجهه را به طور مؤثر به کار می‌گیرد، سرمشقی برای ارتباط صادقانه می‌شود. ترس از اینکه مبادا مراجع صدمه ببیند یا رابطه‌اش با شما در مخاطره قرار گیرد، مانع به کار بردن روش مواجهه نشود. از سوی دیگر، از مواجهه برای ابزار خشم، تنبیه یا تلافی استفاده نکنید.

منابع

- * گلدارد، دیوید. مفاهیم بنیادی و مباحث تخصصی در مشاوره، آموزش و کاربرد مهارت‌های خرد در مشاوره فردی، مترجم: سیمین حسینیان، تهران، انتشارات کمال تربیت، ۱۳۸۶.
- * ایوانز، دیوید. آرو همکاران؛ مصاحبه مؤثر به روش گام به گام، مترجم: سیداحمد میرجعفری و محمدعلی گودرزی، تهران، سمت، ۱۳۸۷.

مقایسه راهبردهای مقابله‌ای نوجوانان

مقایسه راهبردهای مقابله‌ای نوجوانان^{۱۳} (ACS)

این مقیاس که فرایندبرگ^{۱۴} و لوپس^{۱۵} (۱۹۹۳) آن را طراحی کرده‌اند، با ۸۰ سؤال ۱۸ راهبرد مقابله‌ای را از هم متمایز می‌کند. این راهبردها با اجرای تحلیل عاملی^{۱۶} در سه سبک قرار گرفته‌اند که دو سبک حل مسئله^{۱۷} و ارجاع به دیگران^{۱۸}، معادل سبک‌های مسئله‌مدار و هیجان‌مدار، سبک‌های سازش‌یافته هستند. سبک سوم که سبک غیرمولد^{۱۹} نامیده شده، یک سبک سازش‌نایافته است. ۷۹ سؤال به بررسی ۱۸ راهبرد مقابله‌ای می‌پردازند و یک سؤال ناتمام نیز مطرح می‌شود که به منظور بررسی راهبردهایی است که ممکن است توسط فرد به کار روند اما در سؤال‌ها نیامده باشند. هر یک از ۱۸ راهبرد شامل ۳ تا ۵ پرسش است و نمره‌گذاری آنها براساس مقیاس لیکرت به صورت همیشه، اغلب، گاهی، به ندرت، هرگز؛ انجام می‌شود. اعتبار^{۲۰} کل مقیاس در جامعه استرالیا از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷ و پایایی زیر مقیاس‌ها از طریق آزمون - بازآزمون^{۲۱} بین ۰/۴۴ تا ۰/۸۱ گزارش شده است (فرایندبرگ و لوپس، ۱۹۹۳؛ به نقل از دادستان، علی‌پور، حاجی‌زادگان و عسگری، ۱۳۸۶).

• در نسخه دوم این مقیاس، که در سال ۲۰۱۱ توسط مؤلفان آن منتشر شده، تعداد پرسش‌ها به ۶۰ پرسش کاهش یافته است. نسخه جدید ۲۰ راهبرد مقابله‌ای را در سه مقیاس مورد سنجش قرار می‌دهد (فرایندبرگ و لوپس، ۲۰۱۱).

هنجاریابی مقیاس راهبردهای مقابله‌ای نوجوانان در ایران

دادستان و همکاران (۱۳۸۶) با هدف بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس راهبردهای مقابله‌ای (نسخه نخست) پژوهشی را درباره نوجوانان ایرانی در نمونه‌ای به حجم ۷۹۹ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی (۳۴۵ پسر و ۴۵۴ دختر) که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند، اجرا کردند. تحلیل پرسش‌های مقیاس بر پایه محاسبه درجه دشواری^{۲۲}، ضریب دو رشته‌ای نقطه‌ای^{۲۳} و ضریب آلفای کرونباخ نشان داد. ۱۲ سؤال که با کل مقیاس هم‌بستگی ضعیف و منفی داشتند، با مفهوم

کلیدواژه‌ها: راهبردهای مقابله‌ای، استرس، ارزیابی شناختی، خویشتن‌داری

مفهوم استرس به بروز یک حادثه تهدیدآمیز و ارزیابی شناختی شخص از منابع موجود در مقابله با آن حادثه اشاره دارد و مقابله، تلاش‌های شناختی و رفتاری به منظور کنترل موقعیت‌های تهدیدآمیز تعریف شده است (سارافینا^۱، ۲۰۰۲؛ تانکی^۲، موسابک^۳، انجین^۴ و کوتلا^۵، ۲۰۰۸؛ به نقل از باقریان، معروفی، سیدزاد و باغبانیان، ۱۳۸۹).

براساس نظریه لازاروس^۶ و فولکمن^۷ رفتارهای مقابله‌ای در رویارویی با استرس شامل دو فرایند می‌شود: فرایند مسئله‌مدار^۸ که طی آن فرد با مسئله‌ای که علت واقعی آشفتگی در وی شده است، مواجه می‌شود و فرایند هیجان‌مدار^۹ که براساس آن فرد تلاش می‌کند پاسخ‌های هیجانی خود را تنظیم کند (برانون^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ به نقل از باقریان و همکاران، ۱۳۸۹).

مهم‌ترین راهبردهای مسئله‌مدار عبارت‌اند از:

- **مقابله رویارویانه:** تلاش‌های سبزه‌جویانه برای تغییر موقعیت
- **جست‌وجوی حمایت اجتماعی:** تلاش در جهت کسب حمایت هیجانی و اطلاعاتی از دیگران
- **راهبرد حل مسئله با برنامه:** تلاش‌های سنجیده مسئله‌مدار برای حل موقعیت

و مهم‌ترین راهبردهای هیجان‌مدار عبارت‌اند از:

- **خویشتن‌داری:** تلاش شخص برای تنظیم و کنترل احساسات خود
- **فاصله‌گیری:** تلاش در جهت جدا شدن از موقعیت
- **ارزیابی دوباره/سازگاری:** تلاش برای یافتن معنای مثبت در تجربه با تأکید بر رشد شخصی

- **راهبرد پرهیز/گریز:** تلاش برای رهایی یا پرهیز از موقعیت (سارنی^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ تایلور^{۱۲}، ۱۹۹۹؛ به نقل از مسعودنیا، ۱۳۸۶)

پایه‌های رژیم‌های روانان

دکتر آدیس کراسکیان

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج

21. test- retest
22. difficulty degree
23. point-biserial correlation (item- total correlation)
24. apathetic withdrawal
25. principle component analysis (PC).
26. Promax rotation
27. help seeking
28. affiliation
29. worry
30. try & anticipation
31. focus of the positive
32. denial
33. passive aggression
34. seeking spiritual support
35. physical recreation
36. defense Mechanism
37. convergent validity

منابع

۱. باقریان سرارودی، رضا؛ محسن، معروفی؛ فاطمه سیدزاد و علی باغبانیان؛ سبک‌های مقابله‌ای در بیماران دچار علائم افسردگی پس از سکنه قلبی، فصل‌نامه روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، شماره ۴ (۴۴۲-۴۳۲)، ۱۳۸۹.
۲. دادستان، پریخ؛ احمد، علی‌پور؛ مرضیه، حاجی‌زادگان و علی، عسگری؛ اعتباریابی، روسازی و تعیین ساختار عاملی مقیاس راهبردهای مقابله‌ای نوجوانان، فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی، شماره ۱۱ (۲۰۸-۱۸۹)، ۱۳۸۶.
۳. مسعودنای، ابراهیم؛ خودکارآمدی ادراک شده و راهبردهای مقابله‌ای در موقعیت‌های استرس‌زا، فصل‌نامه روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، شماره ۴ (۴۱۵-۴۰۵)، ۱۳۸۶.
4. frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). **Adolescent Coping Scale (ACS) Administrator's Manual Research Edition**. A.CER.
5. Frydenberg, E. & Lewis, R. (2011). **Adolescent Coping Scale – Second Edition (ACS-2) User's Manual**. ACER.

انزوای مایوسانه^{۲۴} یک زیرمقیاس مستقل با ضریب آلفای ۶۳٪ را تشکیل می‌دهد. این ضریب، برای کل مقیاس برابر با ۸۸٪ و ضریب بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته برابر با ۷۱٪ بود. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۲۵} با استفاده از چرخش پرومکس^{۲۶} نشان داد که پرسشنامه (با حذف ۵ سؤال بدون بار عاملی) از ۹ عامل کمک‌طلبی^{۲۷}، پیوند جویی^{۲۸}، نگران‌پذیری^{۲۹}، تلاش و پیشاپیش‌نگری^{۳۰}، مثبت‌نگری^{۳۱}، انکار^{۳۲}، پرخاشگری فعل پذیر^{۳۳}، مذهب‌گرایی^{۳۴} و فعالیت بدنی^{۳۵} تشکیل شده است. هم‌بستگی مثبت و معنادار بین عوامل نه‌گانه با پرسشنامه سبک‌های دفاعی^{۳۶}، روایی همگرای^{۳۷} مقیاس راهبردهای مقابله را تأیید کرده است.

پی‌نوشت

1. Sarafina, E.P.
2. Tuncay, T.
3. Musabak, I.
4. Engin Gok, D.
5. Kutlu, M.
6. Lazarus, R.S.
7. Folkman, S.
8. Problem-focused.
9. emotional-focused.
10. Brannon, L.
11. Saarni, C.
12. Taylor, S.E.
13. Adolescent Coping Scale (ACS)
14. Frydenbers, E.
15. Lewis, R.
16. factor analysis.
17. problem solving.
18. refrence to others.
19. non- productive.
20. reliability

خیانت

۹ سیما

رضا شهلا

کارشناس ارشد روان‌شناسی

کلیدواژه‌ها: خیانت، ارتباط مشروع، نیازهای انسانی

«خیانت تنها این نیست که شب را با دیگری بگذرانی... خیانت می‌تواند به دروغ دوست داشتن باشد! خیانت تنها این نیست که دستت را در خفا در دست دیگری بگذاری... خیانت می‌تواند جاری کردن اشک بر دیدگان معصومی باشد.»

ویلیام شکسپیر

ارتباط، یک نیاز اجتماعی

در جهان کنونی برقراری ارتباطات معقول و مشروع ضرورت دارد و از لوازم جدایی‌ناپذیر زندگی اجتماعی است. بشر از ابتدای زندگی در این کرهٔ خاکی همواره مجبور بوده است برای ادامهٔ بقا با دیگران رابطه برقرار کند. شکی نیست که زندگی اجتماعی یک ضرورت حتمی و قطعی است و آدمی را گریزی از آن نیست. همین نیرویی که انسان را به زندگی جمعی فرامی‌خواند و همان اهداف و انگیزه‌هایی که پذیرش این زندگی را برای وی تسهیل می‌کنند، آدمی را به برنامه‌ریزی و شکل‌دادن به روابط بین اعضای جامعه دعوت می‌کند تا نیل به آن اهداف ممکن شود؛ وگرنه زندگی جمعی بدون قانون و روابط اجتماعی قانونمند هرگز مطلوب نیست.

از طرفی، انسان از این نظر با سایر موجودات تفاوتی اساسی دارد و آن عبارت است از اینکه نافع بودن یا مضر بودن او برای انسان‌های دیگر بسته به میل و ارادهٔ اوست. اگر همهٔ انسان‌ها بخواهند شرایط مساعدی برای پیشرفت داشته باشند، باید روابط سالمی را پی‌ریزی کنند. افراد جامعه زمانی می‌توانند روابط سالم داشته باشند که اساس زندگی‌شان بر محبت، صفا و صمیمیت استوار باشد. اگر انسان زندگی خود را بر پایهٔ کینه‌توزی، دشمنی، خودخواهی و مکر و حيله بنا کند، هرگز روز خوش نخواهد دید. انسان به عنوان یک موجود اجتماعی از همان بدو تولد گرایش‌های اجتماعی را از خود نشان می‌دهد. نیاز به کسب حمایت و امنیت از مراقبین شاید اولین نشانه‌های نیازمندی فرد به عوامل بیرونی است. لبخند اجتماعی را که در حدود ماه‌های اول زندگی در نوزاد دیده می‌شود، به عنوان اولین

ارتباطات او با محیط اجتماعی خویش می‌دانند. این لبخند در تمامی نوزادان دیده می‌شود و به نظر می‌رسد که کارکرد عمدهٔ آن جلب توجه اطرافیان و برقراری نوعی ارتباط ساده با اجتماعی باشد. شروع زودرس چنین رفتارهایی حاکی از اهمیت روابط اولیهٔ (موضوعی) و رفتارهای اجتماعی برای فرد است. هرچند این گونه رفتارها مختص انسان نیستند و در اغلب حیوانات نیز دیده می‌شوند، کسب امنیت و نیاز به پیوندجویی از نیازهای اساسی انسان هستند که مازلو آن‌ها را در سلسله مراتب نیازهای خود قرار داده و بر اهمیت آن‌ها در خودشکوفایی فرد تأکید کرده است. روشن است در یک سوی این نیازها فرد، و در سوی دیگر آن اجتماع قرار دارد. ارضای این نیازها در ارتباط فرد با جامعه میسر خواهد بود. روابط انسانی، مفهومی وسیع دارد و هر نوع رابطه بین دو فرد، دو گروه، فرد و گروه، را دربرمی‌گیرد. این روابط ممکن است به شکل‌های مختلفی مانند: روابط سازمان و فرد، رسمی، غیررسمی، عمومی، خصوصی، کلامی، غیرکلامی، عمودی، افقی و چندجانبه رخ دهد. در عین حال، امکان دارد رابطه در محیط‌ها و موقعیت‌های خاص اجتماعی، فرهنگی، تجاری، بازرگانی، حکومتی و آموزشی برقرار شود. پس، رابطه بدون در نظر گرفتن مجرا، نوع و موقعیت آن، کنش و واکنشی است بین دو طرف.

با نگاهی به نیازهای انسان، به این نتیجه می‌رسیم که این نیازها بدون وجود شخص یا اشخاص دیگری که با آن‌ها رابطه برقرار می‌کنیم، برطرف نمی‌شوند. وقتی ما با فردی ازدواج می‌کنیم، در واقع، نیازهای زیستی، ادامهٔ نسل و امنیت خود را برطرف می‌کنیم. با ازدواج، مفهوم خانه شکل می‌گیرد و از طرفی، ما با دوست شدن با دیگران می‌توانیم افکار، اعتقادات و نگرش‌های خود را با آن‌ها در میان بگذاریم و عواطف، احساسات، خوشی‌ها و اضطراب‌های خود را به دوستان و نزدیکان خود منتقل کنیم. با گرفتن دوست یا همسر، کسانی را برای دوست داشتن پیدا می‌کنیم و آن‌ها نیز متقابلاً به ما علاقه‌مند می‌شوند و ما را دوست می‌دارند. ما از طریق شرکت در جامعه و حضور در میان افراد، خود را به آن‌ها می‌شناسانیم و آن‌ها نیز ما را می‌شناسند. روابط زمانی انسانی است که طرفین آن بتوانند فواید لازم را از آن ببرند. منظور از سودمندی، خیر و فایده‌ای است که از روابط انسان‌ها با یکدیگر در روند ادامه حیات، به هر

روابط انسانی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و تعاملاتی است که موجب رفع نیازهای افراد انسان می‌شود و به این ترتیب پس از برطرف شدن نیازها، زمینه‌های پیدایش انگیزش، رشد، احساس سودمندی، رضایت، درک متقابل و اعتماد شکل می‌گیرد

بی‌بندوباری در معاشرت‌ها باعث گسستگی و اختلاف در نظام خانواده‌ها و تضعیف مبانی دینی و مذهبی می‌شود

یک از آن‌ها می‌رسد. حیات (زندگی) و اهداف آن، اساسی‌ترین موضوع تعیین‌کننده سود و زیان پدیده‌ها از نظر انسان است. خداوند بزرگ در هنگام خلقت هر موجودی (از جمله انسان)، در وجود او عناصری قرار داده است که تکلیف نیازهای او را روشن می‌کنند. برای ادامه حیات انسان، این نیازها باید برطرف شوند. هر چیز که مطابق فطرت انسان باشد و سبب ادامه حیات و رشد او شود، مفید و سودمند است. به عکس، هر آنچه برخلاف فطرت انسان باشد، مانعی برای ادامه حیات او به حساب آید و جلوی رشد او را بگیرد، زیان‌آور است. روابطی که به رفع نیازهای جسمی، اجتماعی، و روانی و معنوی انسان منجر می‌شوند، روابطی سودمندند و ادامه حیات را تسهیل می‌کنند.

به هر حال، روابط انسانی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و تعاملاتی است که موجب رفع نیازهای افراد می‌شود. در نتیجه، روابط انسانی، پس از برطرف شدن نیازها، زمینه‌های پیدایش انگیزش، رشد، احساس سودمندی، رضایت، درک متقابل و اعتماد شکل می‌گیرد. این نتایج، چرخه‌ای از نشانه‌های مثبت حیات را آشکار می‌سازند و هر یک در پیدایش حالات مثبت بعدی، مؤثر واقع می‌شوند. اگر تاکنون پذیرفته باشیم که سرچشمه رفتارهای انسان رفع نیازهای اوست، باید قبول کنیم که تفاوت‌های افراد، پایه متفاوت بودن نیازهای آنهاست. اگر انسان‌ها برای رفع نیازهای خود، مجبور به برقراری روابط باشند، پس روابط زمانی پایدار خواهند بود که با این تفاوت‌ها بیشتر سازگار باشند. یکی از مشکلات مهم بعضی از انسان‌ها در ایجاد ارتباط این است که خود را محور و معیار ارزشیابی امور به حساب می‌آورند و به همین دلیل، سعی می‌کنند همه افراد را وادار به هم‌شکل‌سازی خود با نیازها، خواسته‌ها و معیارهایشان کنند. این کار، نه تنها موجب برقراری روابط نمی‌شود بلکه خود احساس دوری و جدایی نیز ایجاد می‌کند. اساس برقراری روابط انسانی، بروز رفتارهایی است که مورد توجه طرف مقابل قرار می‌گیرد و او آن رفتارها را در جهت رفع نیازهای خود می‌داند. به همین دلیل، درک و پذیرش تفاوت‌های فردی زیربنای برقراری روابط انسانی است.

اما آنچه می‌تواند به این موقعیت لطمه بزند، روابط بی‌ضابطه‌ای است که امکان دارد پایه‌های روابط اجتماعی را سست کند. چنین روابطی ضربات جبران‌ناپذیری بر عفت عمومی و زندگی شخصی و دینی انسان وارد می‌کند. بی‌بندوباری در معاشرت‌ها باعث گسستگی و اختلاف در نظام خانواده‌ها و تضعیف مبانی دینی و مذهبی می‌شود؛ این در حالی است که شایع‌ترین آفت آزادی بی‌حد و حصر روابط میان دختر و پسر به‌وجود آمدن عشق و عاشقی‌های گاه خطرناک است که هم‌اکنون برخی خانواده‌ها در ایران با عوارض آن روبه‌رو هستند. حتی با پیشروی این معضل در بین متاهلان زندگی مشترک بسیاری از زوجها نیز در معرض آسیب قرار گرفته است. به‌طوری که ما امروز با آمار روزافزون روابط پنهانی زوجین روبه‌رو هستیم. «خیانت» زیان‌آورترین عمل در یک ارتباط است که نه تنها منجر به واردآمدن آسیب‌های جبران‌ناپذیر به طرفین می‌شود، اعتماد و اطمینان کسی را نیز که به او خیانت شده است، نسبت به افراد دیگر از بین می‌برد. هدف از تشکیل خانواده ایجاد آرامش و بالابردن درصد سلامت روان در افراد است. پژوهش‌ها از افزایش میزان

سلامت روان در افراد متأهل حکایت دارند اما چرا گاهی همین عامل آرامش‌بخش بلای جان یک زوج می‌شود و خاتمه آن برای هر یک از زن یا شوهر به رویا مبدل می‌گردد؟ چه می‌شود که گاه زن و شوهرها هنگام یادآوری خاطرات روزهای اول آشنایی و ازدواج لبخند تمسخر می‌زنند و خود را نادان خطاب می‌کنند؟ چه می‌شود که توصیه بسیاری از افراد متأهل به مجردها تن‌دادن به ازدواج است؟ معمولاً اگر زندگی زناشویی با خیانت روبه‌رو شود، طراوت و شادابی خود را از دست می‌دهد؛ مگر اینکه طرف مقابل از ظرفیت روانی بالایی برخوردار باشد، خود را نیز در این اتفاق سهیم بداند و به فرد خیانتکار اجازه جبران اشتباهی را که مرتکب شده است، بدهد.

فرایند بی‌وفایی فرد را به دردی تحمل‌ناپذیر دچار می‌کند، آثار عاطفی و هیجانی آن تا مدت‌ها بر او اثر می‌گذارد و سلامت روانی‌اش را به خطر می‌اندازد. با توجه به ساختار فرهنگی جامعه ایران و بنا بر تجربیات تاریخی، خیانت اغلب موضوعی مردانه تلقی می‌شود اما طی سال‌های اخیر شواهد موجود نشان می‌دهد آمار زنان نیز در این مقوله رو به افزایش نهاده است؛ اگرچه هنوز در مقایسه با آمار خیانت مردان کمتر است. شهلا عباسی، مددکار اجتماعی، با تأکید بر اینکه تعداد پرونده‌های خیانت در سطح کلانتری‌ها، دادسراها و دادگاه‌ها در مقایسه با سال‌های پیش افزایش یافته است، می‌افزاید: «از جمله تفاوت‌های موجود در خیانت مردان و زنان این است که خیانت مردان بیشتر قابل پذیرش است؛ به همین دلیل، بسیاری از زنان پس از اطلاع از خیانت همسرشان با وجود اینکه ممکن است هیچ‌گاه این واقعیت تلخ را فراموش نکنند و همیشه به همسرشان به چشم یک خائن نگاه کنند، بنا به دلایلی چون وابستگی‌های اقتصادی، یا به خاطر فرزندانشان به زندگی مشترک ادامه می‌دهند و جالب است که به آن‌ها توصیه می‌شود از هر نظر بیش از گذشته به همسرشان محبت کنند تا زندگی‌شان را از دست ندهند.» وی در مورد دیدگاه موجود درباره خیانت زنان می‌گوید: «این مسئله در مورد زنان کاملاً متفاوت است. در بیشتر موارد کمترین واکنش هنگام سوءظن به زن طلاق است. وجود همین زنان مطلقه، که معمولاً هیچ منبعی هم آن‌ها را حمایت نمی‌کند، باعث بروز تبعات اجتماعی خاص به صورت خیانت همسران در خانواده‌های دیگر می‌شود. اگر بخواهیم به صورت موردی به این موضوع بپردازیم، شاید به جرئت بتوان گفت که به تعداد موارد موجود، علت برای خیانت وجود دارد اما اگر بخواهیم تمامی آن‌ها را در یک دسته‌بندی کلی جای دهیم، عدم ارضای نیازهای جنسی در نهاد خانواده، تنوع‌طلبی، عدم جذابیت همسر، ضعف اعتقادات مذهبی و پایبند نبودن به سنت‌ها، مشکل جسمی یا شخصیتی و روانی یکی از زوجین، و ازدواج اجباری و انتقام‌جویی از جمله آنهاست. دکتر شهلا کاظمی‌پور، عضو هیئت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، تزلزل شخصیتی را یکی از عوامل اصلی زمینه‌ساز بروز خیانت می‌داند و با اشاره به نتایج بررسی‌های علمی می‌گوید: «مروزه افرادی که خود را باور ندارند، احساس حقارت و ضعف اجتماعی می‌کنند یا در کودکی با کمبودهای شدید عاطفی و خانوادگی روبه‌رو بوده‌اند، اغلب گرفتار این معضل‌اند.» این استاد دانشگاه همچنین معتقد است که گرایش مردان

متأهل به زنان دیگر صرفاً با هدف ارضای جنسی نیست و وجود مشکلات عاطفی، روحی و روانی دوره‌های مختلف زندگی در این باره نقش بسزایی دارد. این افراد وقتی به هر دلیلی در خانه، مدرسه، اجتماع و زندگی مشترک با کمبودها و بی‌توجهی‌های عاطفی روبه‌رو می‌شوند، ناخواسته از مسیر اصلی زندگی منحرف می‌گردند. البته در این میان، نقش عوامل روان‌شناختی و مشکلات دوران کودکی را نمی‌توان نادیده گرفت.

روان‌تحلیل‌گران معتقدند که روابط ابژه^۱ و الگوی دلبستگی تأثیر بسزایی بر شکل‌گیری خیانت دارد. وجود روابط مثلی در زندگی مشترک افراد نشانه وجود همین شکل رابطه در گذشته آن‌هاست.

خیانت به سه دسته تقسیم می‌شود: خیانت عشقی که یک رابطه پنهانی است که در آن یک پیوند احساسی و جنسی صمیمانه میان یک فرد متأهل با فرد دیگری، که همسر قانونی وی نیست، برقرار می‌شود. خیانت جنسی که یک رابطه پنهانی است و در آن یک فرد متأهل با فرد دیگری که همسر قانونی وی نمی‌باشد، رابطه جنسی برقرار می‌کند. در این نوع رابطه، عنصر علاقه یا وابستگی احساسی وجود ندارد. خیانت اینترنتی که شامل گفتگو و تبادل تصاویر و مشخصات یک فرد متأهل با فرد دیگری است که همسر قانونی وی نیست، از طریق اینترنت و چت. محتوای گفتگوها و تبادل تصاویر و مشخصات عموماً در رابطه با مسائل جنسی است. محققان سوئدی با انجام پژوهشی روی مقوله ازدواج، موفق به کشف ژن تقلب یا خیانت به همسر در مردان شده‌اند. این پژوهش نشان داده است که اگر مردان فاقد نوعی ژن خاص در مغزشان باشند، شوهران وفاداری خواهند بود و عاشق همسرشان باقی خواهند ماند. پژوهش تازه دیگری در سوئد حاکی از آن است که مردان ممکن است دارای ژن تقلب باشند که آن‌ها را از مسیر راست و صحیح منحرف می‌سازد. دکتر هاس والوم، متخصص ژنتیک رفتاری در انستیتو کارولینسکای استکهلم که سرپرستی این پژوهش را عهده‌دار بوده است، در این باره می‌گوید: «مردان حامل دو نسخه از این ژن دو برابر بیشتر از مردانی که یک نسخه از آن را دارند، دچار سوءتفاهمات زناشویی می‌شوند. این ژن که روی بیش از هزار زوج آزمایش شده است، در واقع فعالیت هورمونی موسوم به «واسوپرسین» را تنظیم می‌کند.»

به گزارش اسکای نت، این ژن دیکته می‌کند که گیرنده‌های واسوپرسین چگونه در مغز قرار بگیرند. محققان با بررسی ۵۵۲ مجموعه ژنی در دوقلوها دریافته‌اند مردانی که نوع خاصی از این ژن را دارند، بیشتر در روابط زناشویی خود دچار سوءتفاهم می‌شوند و کمتر در مقوله ازدواج موفق هستند.

سینما و خیانت

خیانت، دست‌مایهٔ درام‌نویسان در همه دوران‌ها بوده است. در ادبیات نمایشی باستان و کلاسیک به وفور از این مفهوم استفاده شده و طبیعی است که سینما به عنوان هنر هفتم، چنین دست‌مایهٔ غنی و پرکششی را از دست ندهد. وجه گناه‌آلود خیانت و پنهان‌کاری ماهوی که از درونش برمی‌آید، به آن پیچیدگی رازآمیزی می‌دهد که هر نویسنده و کارگردانی را برای نزدیک‌شدن به آن وسوسه می‌کند. از سوی دیگر، خیانت یک پدیدهٔ عینی و واقعی است که هرکس در زندگی خود با شکل یا اشکالی از آن مواجه شده است و به همین دلیل، بعضی از مخاطبان سینما از تماشای آن در قالب داستان‌های متفاوت لذت می‌برند. تماشای خیانت بر پردهٔ سینما نوعی حس مازوخستی را در بیننده برمی‌انگیزد. بسیاری دوست دارند رنج ناشی از دیدن این موقعیت ضداخلاق و پیامدهای تراژیک آن را بر خود هموار کنند. خیانت با مفاهیم هم‌ارز یا متضاد رابطه‌ای مستقیم

دارد؛ از جمله با عشق، نفرت، حسد، دسیسه و البته، جنایت. دلایل بسیار دیگری هم وجود دارد که باعث شده‌اند حافظهٔ تصویری ما سرشار از موقعیت‌های مختلفی باشد که فیلم‌سازان با استفاده از خیانت ساخته‌اند. مسئلهٔ خیانت اگرچه به اندازهٔ تاریخ بشریت و مناسبت انسانی سابقه دارد و موقعیت پارادوکسیکال و تراژیک آن همواره دستمایهٔ خوبی برای قصه‌پردازی است، توجه جدی‌تر اهالی سینما به این سوره در سال‌های اخیر بر واقعیت اجتماعی موجود در این زمینه دلالت می‌کند. اگر سینما را بازتابی آینه‌وار از واقعیت تعریف کنیم یا دست‌کم، حقیقت را یکی از عناصر ماهوی این هنر بدانیم، درخواهیم یافت که خیانت نه صرفاً یک سورهٔ جذاب سینمایی بلکه یک واقعیت تلخ اجتماعی است.

سینمای وودی آلن به‌رغم ظاهر مفرحش همواره تماشاگر را به فکر وامی‌دارد؛ چنان‌که به نظر می‌رسد این دعوت به تأمل بخشی جدایی‌ناپذیر از تفریح عمومی تماشای آثار او باشد. وودی آلن، به مثابه یکی از جدی‌ترین منتقدان اجتماعی امروز آمریکا، در بیشتر آثار خود به بررسی موضوع روابط زناشویی پرداخته و مخصوصاً در آثار اخیر خود نگاه ویژه‌ای به موضوع خیانت داشته است. فیلم «امتیاز نهایی» قطعاً از جهات بسیاری فیلم متفاوتی در کارنامهٔ وودی آلن محسوب می‌شود. به عقیدهٔ خود وودی آلن و اکثر منتقدان، این فیلم بهترین اثر این کارگردان است. فیلم با دیالوگی بسیار زیبا و به‌یادماندنی آغاز می‌شود. البته نه از آن دیالوگ‌های پیچیده فلسفی که برای بازکردن رموزش باید ساعت‌ها کتب مختلف را مطالعه کرد. دیالوگی بسیار ساده که مفهوم کلی فیلم را هم دربردارد. وودی آلن در واقع سعی دارد در طول این فیلم این دیالوگ ابتدایی را اثبات کند (کسی که گفته ترجیح می‌دهم خوش‌شانس باشم تا یک آدم خوب، نگاه عمیقی به زندگی داشته...). در دنیای امتیاز نهایی، همه‌جا را فساد گرفته است؛ اگر قتل می‌شود، از روی اندیشه و ساعت‌ها تفکر فلسفی نیست. همه‌اش از روی فساد است. دنیایی که همه در حال سوءاستفاده از ضعف‌های یک‌دیگرند. دختری که پدرش ثروتمند است (کلو)، از ثروت پدر استفاده و از فقر پسر جوان سوءاستفاده می‌کند تا مالک پسری خوش‌تیپ و به ظاهر خوب (کریس) شود. کریس هم بدش نمی‌آید این فرصت خوب را از دست ندهد. او جوان ایرلندی و فقیری است که به دنبال موقعیتی می‌گردد تا به وضعیت سروسامان دهد و این بهترین فرصت است. از طرف دیگر چشمش به دنبال دختری زیباست (با بازی اسکارلت یوهانسون)؛ این دختر زیبایی آمریکایی با فرهنگ خاص خودش به دنبال بازیگری است. او می‌گوید که هرگز کسی پولی را که برای شنبی با او بودن بهش پرداخته، پس نخواست است. تنها کسی که در این جو سنتی لندن جایی ندارد. برخلاف همیشه، کریس بین عشق و ثروت گیر نکرد بلکه بین هوس و ثروت دچار تردید شده است. این دنیای پر از فساد حتی دو راهی‌هایش بین خیر و شر نیست بلکه همه‌اش شر است و تنها چیزی که می‌تواند مانع از غرق‌شدن انسان در این دریای کثیف شود، شانس است! شانس است که انسان‌ها را می‌تواند نجات دهد نه نیکی. در پایان هم هیچ‌گونه رستگاری‌ای وجود ندارد.

این روزها بازار فیلم‌های خیانت‌آمیز ایرانی هم خیلی داغ شده است و تعداد این فیلم‌ها هم روز به روز بیشتر می‌شود. تعدد این آثار به نحوی است که می‌شود گفت موجی با مضمون خیانت در سینمای ایران به وجود آمده است. ایجاد شدن یک موج هنری معمولاً تابع اتفاقات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است. در حال حاضر، بخشی از سینمای روشنفکری ما به سمت فیلم‌های خیانت‌آمیز حرکت می‌کند و مقولهٔ خیانت را دست‌مایهٔ کار خود قرار داده است. البته باید بگوییم که این سینما در پاسخ به یک نیاز اجتماعی به وجود آمده و جامعهٔ ما به معضل

شایع‌ترین آفت آزادی بی‌حد و حصر روابط میان دختر و پسر به وجود آمدن عشق و عاشقی‌های گاه خطرناک است که هم‌اکنون برخی خانواده‌ها در ایران با عوارض آن روبه‌رو هستند

اساس برقراری روابط انسانی، بروز رفتارهایی است که مورد توجه طرف مقابل قرار می‌گیرد و او آن رفتارها را در جهت رفع نیازهای خود می‌داند. به همین دلیل، درک و پذیرش تفاوت‌های فردی زیربنای برقراری روابط انسانی است

خیانت مبتلاست هرچند باید از زیاده‌روی و سیاه‌نمایی هم پرهیز کرد. در پایان، مروری بر برخی از فیلم‌های شاخص سینمای ایران و جهان برای یادآوری خالی از لطف نیست.

شوکران

شاید برای اولین بار این فیلم «شوکران» بود که با طرح شفاف و شجاعانه خیانت خانوادگی به این موضوع پرداخت و با عبور از خط قرمزها و ساختارشکنی سینمایی، توجه اجتماع را به این مسئله جلب کرد. محمود به دور از چشم خانواده‌اش سیما را به عقد موقت خود درمی‌آورد. رابطه این دو، تا زمانی که سیما باردار می‌شود، مشکلی ندارد اما وقتی این اتفاق می‌افتد، محمود که مدیر یک مؤسسه مهم است و نمی‌تواند حضور سیما را توجیه کند، به رابطه پایان می‌دهد. سیما به قصد کشتن خود به خانه محمود می‌رود اما منصرف می‌شود و در برگشت در جریان یک تصادف جان‌ش را از دست می‌دهد. کارگردان نحوه مرگ او را به تماشاگر نشان نمی‌دهد و تنها واکنش محمود پس از دیدن جنازه سیما در یک نمای طولانی تأثیرگذار روی پرده نقش می‌بندد. این راز برای اطرافیان محمود افشا نمی‌شود اما احتمالاً او قربانی اصلی است که باید یک تنه بار سنگین غم و اندوه این پنهان‌کاری و تبعات آن را به دوش بکشد.

شام آخر

مهین مشرقی، زن میان‌سال روشن‌فکر، متوجه می‌شود که یکی از دانشجویانش به او عشق می‌ورزد. دختر مهین دلبسته همین پسر است اما وقتی پسر بر عشق خود به مهین پای می‌فشرد، سرانجام او تسلیم می‌شود و با پسر ازدواج می‌کند. تاوان این عشق نامتعارف، کشته شدن هر دو به دست دختر است که از این اتفاق به جنون رسیده است. تمام تلاش «فریدون جیرانی» در «شام آخر» تأکید بر انتخاب مهین مشرقی است که باید میان احساس درونی و عرف بیرونی، یکی را انتخاب کند. اما سرنوشت تراژیک که او برای سه رأس مثلث عشقی فیلم رقم می‌زند، نشان می‌دهد که انتخاب مهین به جز پاسخ به درونش، خیانت به تنها فرزندش هم هست و او تاوان این خیانت را با مرگ می‌دهد.

چهارشنبه‌سوری

صریح‌ترین فیلم این سال‌ها با درون‌مایه اصلی خیانت چهارشنبه‌سوری است. اینجا دیگر خیانت در سطوح زیرین داستان قرار نگرفته است، بلکه موضوع فیلم را تشکیل می‌دهد. «اصغر فرهادی» در سومین فیلم بلند خود نشان می‌دهد که چگونه خیانت با تمام تنش و کشمکش که ایجاد می‌کند، می‌تواند به عنوان یک واقعیت تلخ پذیرفته شود. به همین دلیل، «چهارشنبه‌سوری» واقع‌گرایانه‌ترین فیلمی است که در ایران با این موضوع ساخته شده است. در طول فیلم، زن به شوهرش شک دارد و به همین دلیل، رابطه این زوج سرشار از تنش است. تعلیق اصلی فیلم این است که آیا واقعاً خیانتی در کار هست. در دقایق پایانی مشخص می‌شود که مرد به همسرش خیانت می‌کند اما تصویری که کارگردان از زن دوم و رابطه او با مرد تصویر می‌کند، به محکومیت مطلق مرد نمی‌انجامد. در

پایان فیلم، سوءظن همچنان وجود دارد اما زن اول می‌پذیرد که به‌خاطر فرزند کوچکشان باید بماند و زندگی ادامه می‌یابد. البته فرجام کار به شکل تلویحی نمایش داده می‌شود و این عدم قطعیت، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فیلم است.

درباره‌الی

اصغر فرهادی در چهارمین فیلم خود باز هم به سراغ موضوع خیانت رفته است و در نیمه دوم فیلم درباره آن صحبت می‌کند. سپیده، الی را به شمال آورده است تا او را با احمد آشنا کند. با این‌که الی با اختیار خودش به شمال آمده و به یک سفر گروهی تن داده اما در میان جمع کم حرف است؛ انگار از کاری که کرده خاطر جمع نیست. در عین حال، شاهد نگاه عاطفی احمد به او هستیم و الی هم نشان می‌دهد که به او بی‌میل نیست. در پایان فیلم، الی در دریا غرق می‌شود و مردی از تهران به دنبال او می‌آید که می‌فهمیم نامزد او بوده است. از اینجا داستان به بعد، هم‌سفران به سختی تلاش می‌کنند خبر غرق شدن الی را به گوش نامزدش برسانند. وقتی نامزد الی دلیل هم‌سفر شدن همسرش را با این گروه می‌شنود (پیشنهاد ازدواج احمد به الی)، کنترلش را از دست می‌دهد. البته فیلم درباره الی به‌طور مستقیم به ماجرای خیانت‌های زنانه نپرداخته است. در واقع، باید بگوییم اتفاقی‌هایی که در فیلم‌های غربی می‌افتد، در این فیلم دیده نمی‌شود و کارگردان روند داستان را کنترل می‌کند.

هفت دقیقه تا پاییز

این فیلم که در جشنواره فجر سال گذشته اکران شد، نمونه‌ای زیرکانه و تأثیرگذار درباره ماجرای خیانت زن به شوهر است. هفت دقیقه تا پاییز داستان دو خانواده است: یکی که در حال از هم پاشیدن است و دیگری که به‌رغم داشتن مشکلات زیاد تلاش می‌کند به آن خانواده کمک کند. فرهاد به خاطر مشکلات مالی به زندان افتاده و همسرش در کنار خانواده فرهاد در خانه‌ای کوچک زندگی می‌کند و مدام مورد بی‌احترامی قرار می‌گیرد. مریم برای اینکه زندگی‌اش را حفظ کند و فرهاد را از ورشکستگی نجات بدهد، تصمیم می‌گیرد طلب شوهرش را پس بگیرد. او برای گرفتن طلب فرهاد پیش شریکش می‌رود اما با پیشنهاد بی‌شرمانه او مواجه می‌شود. در انتهای این فیلم بیننده متوجه می‌شود که مریم پول‌ها را گرفته و پنهان کرده است. گویا شرم او از کاری که کرده است مانع می‌شود که پول‌ها را به شوهرش بدهد. علیرضا امینی در هفت دقیقه تا پاییز اشاره صریحی به موضوع خیانت مریم به فرهاد ندارد اما با ایما و اشاره حرفش را می‌زند و تماشاگر را تا آخرین لحظه منتظر می‌گذارد. بیننده‌ای هفت دقیقه تا پاییز در حالی که منتظر است مریم از گناه تبرئه شود، درست در آخر فیلم می‌فهمد که او گناهکار است و به همسرش خیانت کرده است. به این ترتیب، کسی که با کاراکتر مریم همذات‌پنداری می‌کند، باید در گناه مریم شریک شود.

پی‌نوشت

1. object، موضوع عشق و دلبستگی

تعیین رابطه تفکرات غیرمنطقی و ریخت‌های شخصیتی A و B با رضایت شغلی دبیران

نام دانشجو: گوهر نظری بولانی
استاد راهنما: دکتر عصمت دانش
استاد مشاور: دکتر شهریار شهیدی
کارشناسی ارشد، فروردین ۱۳۸۸

هدف این پژوهش، تعیین رابطه تفکرات غیرمنطقی و ریخت‌های شخصیتی A و B با رضایت شغلی دبیران مقطع متوسطه شهرستان کرمانشاه است. در جریان پژوهش، ۲۶۰ نفر از دبیران با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های تفکرات غیرمنطقی جونز (۱۹۶۸)، ریخت‌های شخصیتی A و B بورتنر (۱۹۶۹) و رضایت شغلی مینه‌سوتا (۱۹۶۷) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل پراکندگی چند متغیره، رگرسیون، هم‌بستگی، t مستقل و χ^2 دو استفاده شد. نتایج در سطح ۹۵ درصد اطمینان نشان داد که تفکرات غیرمنطقی و ریخت‌های شخصیتی A و B در کنش متقابل با رضایت شغلی رابطه دارند. مؤلفه‌های تفکرات غیرمنطقی (توقع تأیید از دیگران، انتظارات بیش از حد، واکنش همراه با ناکامی و وابستگی) با رضایت شغلی در ارتباط‌اند. مؤلفه‌های تفکرات غیرمنطقی (توقع تأیید از دیگران، انتظارات بیش از حد، واکنش همراه با ناکامی، نگرانی توأم با اضطراب، درماندگی برای تغییر) با ریخت‌های شخصیتی A و B رابطه دارند و ریخت‌های شخصیتی A و B با رضایت شغلی رابطه ندارند. جنسیت با رضایت شغلی رابطه دارد اما با تفکرات غیرمنطقی و ریخت‌های شخصیتی رابطه ندارد.

رابطه افسردگی نوجوانان با نشانه‌های متناظر در آزمون ترسیم درخت

نام دانشجو: فاطمه نیک‌زاد یادگار
استاد راهنما: دکتر شهلا پاکدامن
استاد مشاور: علی عسگری
رشته تحصیلی: روان‌شناسی عمومی، کارشناسی ارشد - تیر ۸۷

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه افسردگی نوجوانان با نشانه‌های متناظر آن در آزمون ترسیم درخت به منظور استفاده از آن به عنوان ابزار ردیابی مقدماتی این اختلال بوده است. ۲۰۰ دانش‌آموز در محدوده سنی ۱۴ تا ۱۷ سال از ۴ مدرسه راهنمایی و دبیرستان شهر تهران، از طریق روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. آزمون افسردگی بک و آزمون ترسیم درخت اجرا شد و نقاشی‌های به دست آمده از حیث وجود و فقدان شاخص‌های آزمون ترسیم درخت ارزیابی شدند. آزمون χ^2 دو و رگرسیون لجستیک نیز برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شدند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که در ۱۱ شاخص از ۲۴ شاخص آزمون ترسیم درخت، بین گروه افسرده و غیرافسرده تفاوت معناداری وجود داشته است. همچنین بین افسردگی نوجوانان به طور جداگانه با تحصیلات والدین، اشتغال مادران و ترتیب تولد ارتباط معناداری وجود دارد و فرزندان والدین با تحصیلات بالاتر و فرزندان مادران شاغل میزان افسردگی کمتری را نشان می‌دهند. همچنین فرزندان اول نسبت به سایر فرزندان خانواده، سطوح افسردگی پایین‌تری را تجربه می‌کنند.

بررسی رابطه بین ویژگی‌های معلم، تدریس معلم و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان

پژوهشگران: فریبا خوشبخت و مرتضی لطیفیان

چکیده

آموزش ریاضی از اهداف اساسی آموزش و پرورش در دوره ابتدایی است. از گذشته تاکنون نظریه‌پردازان و پژوهشگران متعددی در زمینه یادگیری ریاضی و عوامل اثرگذار بر آن به نظریه‌پردازی و مطالعه پرداخته‌اند. در طول تاریخ، نتایج مطالعات آموزش ریاضی تأثیری بنیادین بر تدریس و یادگیری داشته است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت تدریس معلم، زمان و فرصت یادگیری با توانایی انجام دادن محاسبات و حل مسئله‌های ریاضی ضمن در نظر گرفتن تحصیلات و تجربه کاری معلم در دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم ابتدایی انجام گرفت. به این منظور، ۶۵۰ دانش‌آموز (۳۲۰ دختر، ۳۳۰ پسر) کلاس چهارم و پنجم دوره ابتدایی شهر شیراز انتخاب شدند برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس کیفیت تدریس

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش آموزی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی

آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- ♦ رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- ♦ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه)
- ♦ رشد آموزش قرآن
- ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر
- ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی
- ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

(QTS)، آزمون محقق ساخته ریاضی و فرم ارزیابی زمان و فرصت یادگیری (TOLF) استفاده گردید. نتایج تحلیل مسیر با استفاده از آزمون رگرسیون چندمتغیری سلسله مراتبی نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان هم در محاسبات و هم در حل مسائل ریاضی از طریق فرصت و زمان یادگیری توسط تجربه و تحصیلات معلم پیش‌بینی شده‌اند. به عبارت دیگر، فرصت و زمان یادگیری نقشی واسطه‌ای در ارتباط بین ویژگی‌های معلم با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دارد.

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی براساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی و رشته تحصیلی

پژوهشگر: یاسمین عابدینی
آذرماه، ۱۳۸۹

چکیده

نظریه‌های شناختی - اجتماعی انگیزش و پیشرفت تحصیلی بر نقش متقابل متغیرهای شخصی و بافتی در عملکرد تحصیلی تأکید دارند. در این پژوهش، خودکارآمدی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده به عنوان دو متغیر مهم شخصی و بافتی مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مورد مطالعه قرار گرفتند. ۵۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر در رشته‌های ریاضی - فیزیک و علوم انسانی از دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب و مطالعه شدند. جهت ارزیابی خودکارآمدی دانش‌آموزان از خرده مقیاس باورهای خودکارآمدی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد. میزان تحصیلات، شغل والدین و درآمد خانواده به عنوان شاخص‌های وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان، و معدل دانش‌آموزان در دروس اختصاصی آنها در پایان سال تحصیلی شاخص پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی و رشته تحصیلی نقش معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ در حالی که تحصیلات و شغل پدر نمی‌توانند به طور معنادار پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین مشاهده شد که خودکارآمدی و شغل مادر از پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان هستند.



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سدره آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دوروش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

♦ نام مجلات درخواستی:

-
-
-
-
- ♦ نام و نام خانوادگی:
- ♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:
- ♦ تلفن:
- ♦ نشانی کامل پستی:
- استان: شهرستان: خیابان:
- شماره فیش: مبلغ پرداختی:
- پلاک: شماره پستی:

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

- ♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- ♦ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال

مقوله پارادایم‌ها و نظریه‌های روان‌شناسی در دایره‌المعارف روان‌شناسی
<http://www.psychology.org/links/Paradims and theories>

راهنمای مجلات روان‌شناسی
<http://www.dialogical.net/psychology/journals.html>

انجمن‌ها، مراکز و سازمان‌های روان‌شناسی

انجمن روان‌پزشکی تهران
<http://www.tehranpi.org>

انجمن علمی روان‌شناسی بالینی ایران
<http://www.icpa-ac.com>

سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره جمهوری اسلامی ایران
<http://www.pcoiran.com>

انجمن روان‌شناسان آمریکا
<http://www.apa.org>

انجمن روان‌شناسان ایران
<http://www.iranpa.org>

انجمن مشاوره ایران
<http://www.ircounseling.org>

مرکز تخصصی روان‌شناسی و روان‌پزشکی آتیه
<http://www.modernpsy.com>

انجمن روان‌شناسی اجتماعی و شخصیت
<http://www.rider.edu/users/suler>

انجمن آموزش روان‌شناسی
<http://teachpsych.lemoyne.edu>

انجمن اروپایی روان‌شناسی سلامت
<http://www.ehps.net>

انجمن اروپایی روان‌شناسی شناختی
<http://www.escop.org>

انجمن اروپایی تحلیل رفتار متقابل
<http://www.eatanews.org>

انجمن اروپایی مغز و رفتار
<http://www.ebbs-science-org>